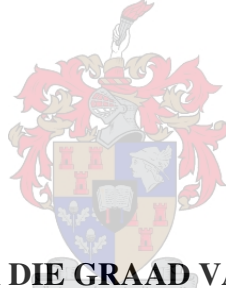


# **DIE VERWERKLIKING VAN DIE NEOLIBERALE DISKOERSE IN DIE LEIERSKAPPRAKTYKE VAN PLATTELANDSE SKOOLHOOFDE**

**JACOBUS JOHANNES SPIES**



**PROEFSKRIF INGELEWER VIR DIE GRAAD VAN DOKTOR IN OPVOEDKUNDE  
IN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE AAN DIE UNIVERSITEIT  
STELLENBOSCH**

**PROMOTORS:**

**PROF ASLAM FATAAR**

**PROF JAN HEYSTEK**

**DESEMBER 2012**

## **VERKLARING**

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

**Datum:** .....

**Handtekening:** .....

**Kopiereg © 2012 Universiteit Stellenbosch**

**Alle regte voorbehou**

## OPSOMMING

Hierdie studie bied 'n analise van die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. Dit is 'n Bourdieuaanse studie oor leierskap in die plattelandse konteks in verhouding tot die invloed van neoliberalisme. Die fokus van hierdie navorsing is die wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde wat werkzaam is in 'n spesifieke geografiese konteks, naamlik 'n plattelandse dorp en die konseptuele vraag fokus daarom op watter bemoeienis hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse maak, deurdat dit verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde.

Die uitgangspunt van hierdie studie is dat neoliberalisme skole posisioneer om op bepaalde wyses te funksioneer, soos wat die logika van die mark, privatisering, deregulering en die individu se vryheid van keuse in die skool as veld verwerklik word. Neoliberalisme het verder tot gevolg dat bepaalde tipe leierskappraktyke naamlik managerialisme, bestuur deur die gebruik van data, effektiwiteit, performatiwiteit en 'n fokus op uitkomst en prestasie in die skool as veld gevestig word en as die norm voorgehou word. Die diskursiewe werking van neoliberalisme in die skool as veld het 'n regstreekse inwerking op die leierskappraktyke van skoolhoofde deurdat dit tot gevolg het dat 'n bepaalde logika van praktyke voorgehou word, wat poog om die skoolhoofde se leierskaphabitus op 'n bepaalde wyse te kondisioneer. Dit poog verder om skoolhoofde se handeling en rede van doen regstreeks in die vorm van beleidsveranderinge en indirek, voorgehou as die norm van praktyke, te beïnvloed.

In hierdie studie word Bourdieu se konseptuele lense van *habitus*, *veld*, *kapitaal*, *strategie en praktyke* as 'n oorkoepelende teoretiese agtergrond en analitiese lense aangewend. Die doel van hierdie studie is om te *verstaan* wat die neoliberale diskoerse behels, te *interpreteer* hoe dit verwerklik word in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde en watter betekenis die skoolhoofde daaraan gee. Die data is versamel deur gebruik te maak van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude, waartydens die skoolhoofde die geleentheid gebied is om in hulle eie woorde hulle skole te kontekstualiseer en hoe hulle beleef dat die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke in die betrokke skole op die platteland verwerklik word. Die data van die twaalf getranskribeerde onderhoude is (met behulp van die rekenaarprogram *Atlas.ti*) gekodeer, deur tekssegmente in die primêre dokumente te selekteer en kodes daaraan te koppel. Deur Bourdieu se konseptuele raamwerk van *habitus*, *veld*,

kapitaal en praktyke as ‘super kodes’ aan te wend, is die data op tematiese wyse benader en georganiseer.

‘n Analise van die data het aan die lig gebring dat die verwerkliking van neoliberalisme tot gevolg het dat skoolhoofde toenemend ‘n dubbele rol moet vertolk, naamlik die van bestuurder/bemarker en die van professionele opvoedkundige. Die leierskappraktyke verbonde aan hierdie twee verskillende rolle is nie altyd versoenbaar met mekaar nie. Laasgenoemde plaas skoolhoofde in ‘n baie moeilike posisie, waar daar aan die een kant van hulle verwag word om as verteenwoordiger van die onderwysdepartement die beleid van die Staat (waarin neoliberale idees toenemend fungeer) nougeset te implementeer, terwyl hulle aan die ander kant as professionele opvoedkundiges die logika daaragter en opvoedkundig-verantwoordbaarheid daarvan kan bevraagteken. Skoolhoofde maak egter, ten spyte daarvan dat neoliberalisme poog om ‘n eenvormige sisteem op hulle af te dwing, op ‘n unieke, diverse wyse mee met die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke.

**Sleutelwoorde:**

Leierskappraktyke, plattelandse skoolhoofde, plattelandse konteks, Bourdieuaanse, neoliberalisme, logika van die mark, privatisering, deregulering, individu se vryheid van keuse, managerialisme, effektiwiteit, performatiwiteit, habitus, kapitaal, veld, strategie.

## ABSTRACT

This study offers an analysis of the realization of the neoliberal discourses in the leadership practices of rural school headmasters. It is a Bourdieuan study of leadership in the rural context in relation to the influence of neoliberalism. The focus of this study is the manner in which neoliberalism manifests itself in the leadership practices of headmasters functioning within a specific geographical context, namely a rural village. The conceptual question therefore focuses on the endeavour made by the headmasters with the manifestation of the neoliberal discourses in the leadership practises of the headmasters in question.

The point of reference of this study is that neoliberalism positions schools to function in a distinct way as the logic of the market, privatisation, deregulation and the individual's freedom of choice of school are manifested in the school as field. A further outcome of neoliberalism is that a particular leadership practice namely managerialism, use of data, efficiency, performativity and a focus on outcomes and achievements in the school is established in the field and proffered as norm. The discursive function of neoliberalism in the school as field has a direct impact on the leadership practices of headmasters as it effects a distinct logic of practice which endeavours to influence the headmaster's leadership habitus in a certain way. Furthermore it tends to influence the headmasters reason to act directly in the form of policy changes and indirectly when proposed as the norm or standard of practice.

In this study Bourdieu's conceptual lenses of habitus, field, capital, strategy and practice are employed as comprehensive theoretical background and analytical lenses. The aim of this study is to understand what the neoliberal discourses entail, to interpret how they manifest themselves in the leadership practices of rural headmasters and to establish the consequences for the headmasters.

The data was gathered by means of semi-structured one-on-one interviews during which each headmaster was granted the opportunity to contextualise in his own words, his experience of the effect that neoliberalism discourse has on his leadership practice in his particular rural school. The data of the twelve transcribed interviews (with the use of Atlas.ti computer programme) was coded by selecting segments of the primary documents to which codes were accordingly linked. By applying Bourdieu's conceptual framework of habitus, field, capital and practice as "super codes", the data was dealt with thematically and organised accordingly.

An analysis of the data revealed that the manifestation of neoliberalism results in the headmaster increasingly having to play a dual role namely that of manager plus that of professional educationist. The leadership skills or practises associated with those two roles are not always compatible. The latter places principals in a very difficult position where, on the one hand they are expected to act as Representative of the Department of Education (in which neoliberal ideas increasingly function), while on the other hand, as professional educationist, the logic behind these practices and its educational accountability may be questioned. Headmasters, however, despite the fact that neoliberalism seeks to enforce a uniform system upon them, respond in a unique, diverse manner to the manifestation of the neoliberal discourses in their leadership practices.

**Keywords:**

Leadership practices, rural headmasters, rural context, Bourdieuan, neoliberalism, logic of the market, privatisation, deregulation, freedom of choice, managerialism, efficiency, performativity, habitus, capital, field, strategy.

## ERKENNING

### **My opregte dank en waardering gaan aan:**

- my Hemelse Vader wat alles moontlik gemaak het;
- prof Aslam Fataar en prof Jan Heystek my studieleiers en mentors, vir hulle leiding, advies, geduld en volgehoue motivering. Sonder hulle waardevolle hulp sou hierdie tesis nooit die lig gesien het nie;
- prof Sarie Berkhout vir die aanvanklike leiding, advies en motivering;
- my vrou, Annasofé, en kinders, Attie en Van Dyk, vir hulle liefde, ondersteuning en verdraagsaamheid gedurende my studie;
- alle skoolhoofde vir hulle goedwillige deelname aan die studie;
- my vrou, Annasofé, vir haar hulp met die transkribering van die onderhoude en die taalversorging en my seun, Attie, vir sy hulp met die tegniese versorging van die proefskrif.

## INHOUDSOPGAWE

<b>VERKLARING</b>	<b>ii</b>
<b>OPSOMMING</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>v</b>
<b>ERKENNING</b>	<b>vii</b>
<b>INHOUDSOPGAWE</b>	<b>viii</b>
<b>AFKORTINGS EN AKRONIEME</b>	<b>xiii</b>

### HOOFSTUK 1

<b>ALGEMENE ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE</b>	<b>1-10</b>
1.1 Inleiding	1
1.2 Agtergrond	1
1.3 Navorsingsvrae	4
1.3.1 Hoofvraag	4
1.3.2 Subvrae	5
1.4 Argument in die studie	5
1.5 Doel van die studie	6
1.6 Rasionaal	7
1.7 Afbakening van die studie	8
1.8 Uitleg van die studie	9
1.9 Samevatting	10

### HOOFSTUK 2

<b>LITERATUURSTUDIE</b>	<b>11-63</b>
2.1 Inleiding	11
2.2 Die vlakke en veranderinge in die onderwys	12
2.2.1 Die globale vlak en die invloed van globalisering	14
2.2.2 Die nasionale ontwikkelingsvlak	17
2.2.3 Die vlak van beleidmaking op staatsvlak	19
2.2.4 Die vlak van die skool en die klaskamer	20
2.3 Die globale neoliberale hervormingsbeweging	22
2.3.1 Wat behels die Neoliberale diskoerse?	23



2.3.2	Die naturaliserende effek van neoliberalisme	25
2.3.3	Neoliberalisme as gouvermentaliteit	27
2.4	Die Manifestering van die Neoliberele diskoerse en die onderwys	32
2.4.1	Onderwys geherdefinieer in terme van ekonomiese terme	33
2.4.2	Opvoedingsbetekenis gesoek in markgeskiktheid en doeltreffendheid	34
2.4.3	Van opvoedingsleier tot markmediator/besigheidsbestuurder	36
2.4.4	Neoliberele diskoers: Staat en gemeenskap	37
2.4.5	Van agt tot vyf tot voltyds aan diens	40
2.4.6	Performatiwiteit deur fabrisering en manipulerings van statistiek	41
2.4.7	Die vryheid van keuse tussen skole	44
2.4.8	Van beheer van die self tot beheer deur data	46
2.4.9	Desentralisering van die onderwys en skoolgebaseerde bestuur	47
2.4.10	Van klem op opvoeding tot die benadrukking van leerderprestasie	49
2.4.11	Die logika van neoliberalisme en die befondsing van skole	51
2.5	Leierskap in skole in die gedentraliseerde staat	53
2.5.1	Die bestaande, grootliks funksionele siening van leierskap in skole	53
2.5.2	‘n Analise van leierskap en leierskappraktyke in skole	57
2.6	Samevatting	63

## HOOFSTUK 3

<b>TEORETIESE RAAMWERK EN ANALITIESE LENSE</b>		<b>64-91</b>
3.1	Inleiding	64
3.2	Pierre Bourdieu: ‘n Kort biografie	65
3.3	Bourdieu se konsepte van habitus, veld, kapitaal, strategie en praktyke	67
3.3.1	Die konsep van veld	68
3.3.2	Die konsep van habitus	71
3.3.3	Die konsep van kapitaal	74
3.3.4	Die konsep van strategie	78
3.3.5	Die konsep van praktyke	79
3.4	Kritiek teen Bourdieu se werk	83
3.5	‘n Regverdiging en motivering vir die gebruik van Bourdieu se konsepte	85
3.6	Die aanwending van Bourdieu se konsepte as konseptuele raamwerk	87
3.7	Samevatting	91

## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSMETODOLOGIE

**92-112**

4.1	Inleiding	92
4.2	Metodologiese paradigmas	93
4.3	Die plasing van my navorsing in 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma	94
4.4	Teoretiese raamwerk	95
4.4.1	Die Interpretiewe paradigma en konsepte	96
4.4.2	Die Interpretiewe paradigma en die konsep van kennis	97
4.4.3	Metodologiese implikasies van die Interpretiewe paradigma	98
4.4.4	Vrae oor die Interpretiewe paradigma	99
4.5	Navorsingsontwerp	99
4.5.1	Fenomenologie as navorsingsontwerp	99
4.5.2	Fenomenologiese navorsingsmetode	100
4.5.3	Dataversamelingsmetode	101
4.5.4	Gefokusde of semi-gestruktureerde onderhoude	103
4.5.5	Die Onderhoudskedule	104
4.5.6	Die verhouding van die navorser en die deelnemers	104
4.5.7	Die deelnemers	105
4.5.8	Die voer van die onderhoude	105
4.5.9	Die vaslegging van data	106
4.6	Data-analise strategie	106
4.6.1	Bourdieu se konseptuele lense as teoretiese oriëntasie	107
4.6.2	Fenomenologiese data-analise	108
4.6.3	Data-analise met behulp van die Atlas.ti rekenaarprogram	109
4.7	Etiese Aspekte	110
4.7.1	Etiese klaring van die Etiekkomitee	110
4.7.2	Toestemming van die betrokke owerheid	110
4.7.3	Ingeligte inwilliging	110
4.7.4	Vertroulikheid en Anonimiteit	111
4.7.5	Akademiese integriteit	111
4.8	Geldigheid van die navorsing	111
4.9	Samevatting	112

## HOOFSTUK 5

### DATA-AANBIEDING

**113-162**

5.1	Inleiding	113
5.2	Die ruimtelike konteks van skoolhoofde op 'n plattelandse dorp	114
5.2.1	Die geskiedenis van die plattelandse dorp waarin die vier skole geleë is	115
5.2.2	Skole op 'n plattelandse dorp as veld	115
5.2.2.1	Skool een	116
5.2.2.2	Skool twee	117
5.2.2.3	Skool drie	118
5.2.2.4	Skool vier	120
5.3	Die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole as veld	121
5.3.1	Onderwys word geherdefinieer in terme van ekonomiese terme	121
5.3.2	Opvoedingsbetekenis gesoek in markgeskiktheid en doeltreffendheid	123
5.3.3	Van opvoedingsleier tot besigheidsbestuurder	125
5.3.4	Neoliberale diskoers: Staat en gemeenskap	126
5.3.5	Van agt tot vyf tot voltyds aan diens	127
5.3.6	Performatiwiteit deur fabrisering en manipulerings van statistiek	129
5.3.7	Die vryheid van keuse tussen skole	130
5.3.8	Van beheer van die self tot beheer deur data	132
5.3.9	Desentralisering van die onderwys en skoolgebaseerde bestuur	134
5.3.10	Van klem op opvoeding tot die benadrukking van leerderprestasie	138
5.3.11	Die effek van die logika van neoliberalisme op die befondsing van skole	141
5.4	Die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole se kapitaal	144
5.4.1	Ekonomiese kapitaal	144
5.4.2	Kulturele kapitaal	146
5.4.3	Sosiale kapitaal	148
5.4.4	Simboliese kapitaal	149
5.5	Manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skoolhoofde se habitus	151
5.6	Manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skoolhoofde se strategie	157
5.7	Samevatting	161

## HOOFSTUK 6

### DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE 163-197

6.1	Inleiding	163
6.2	Analise van die verhouding tussen die skoolhoof se veld, habitus, kapitaal, strategie en praktyke	167
6.3	Analise van die skoolhoof se leierskappraktyke in die plattelandse veld	171
6.3.1	Die plattelandse veld as 'n spesifieke skoolomgewing	171
6.3.2	Die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld	173
6.3.2.1	Posisionering van skole om op 'n bepaalde wyse te funksioneer	173
6.3.2.2	Vorme van kapitaal van plattelandse skole	177
6.4	Die diskursiewe wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in plattelandse skole	181
6.5	Skoolhoof se bemoeienis, meemaking en agentuur deur strategie en leierskappraktyke	186
6.5.1	Veldgedrewe handelinge van plattelandse skoolhoofde	187
6.5.2	Praktykgedrewe handelinge van plattelandse skoolhoofde	192
6.6	Samevatting	195

## HOOFSTUK 7 198

### GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS 198-209

### BRONNELYS 210-224

Bylae A:	Inligtingsbrief aan deelnemende skoolhoofde	225
Bylae B:	Inwilligingsbrief van die deelnemende skoolhoofde	228
Bylae C:	Toestemmingsbrief vanaf onderwysowerhede	229
Bylae D:	Etiese klaring	230
Bylae E:	Onderhoudskedule met skoolhoofde	231

## **AFKORTINGS EN AKRONIEME**

BNP	Bruto Binnelandse Produk
FEDSAS	Federasie van Beheerliggame van Suid-Afrikaanse Skole
GEAR	Strategie vir Groei, Werkverskaffing en Herverdeling
GGBS	Geïntegreerde Gehalte Bestuurstelsel
Gr	Graad
HOP	Program van Heropbou en Ontwikkeling
LBS	Leerder Bestuurstelsel
MBA	Meestersgraad in Besigheidsadministrasie
SASA	Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996
SBL	Skoolbeheerliggaam
SBM	Skoolgebaseerde Bestuur
SOBIS	Sentrale Onderwys Bestuurstelsel
VSA	Verenigde State van Amerika
WKOD	Wes-Kaap Onderwysdepartement

# HOOFSTUK 1

## ALGEMENE ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE

### 1.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk bied ek 'n algemene oriëntasie van my studie aan wat handel oor die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. Die agtergrond van die studie, die navorsingsvrae, argument, doel, rasionaal, afbakening asook die hoofstukitleg van die studie word duidelik uitgespel.

### 1.2 Agtergrond

My belangstelling in hierdie navorsingsveld is tweeledig: eerstens my eie ondervinding as skoolhoof van 'n plattelandse skool en tweedens my blootstelling aan literatuur oor die betrokke onderwerp, veral die werk van Bob Lingard (Lingard et al: 2003), *Leading Learning*, 'n Bourdieuaanse studie oor leierskap in skole in Australië en Pam Christie (Christie: 2008), *Opening the Doors of Learning: Changing schools in South Africa*. Christie se werk toon aan dat onderwys in die nuwe demokratiese Suid-Afrika gesien moet word teen die agtergrond van die groter globale prentjie, met die magte en kragte wat daarin 'n rol speel. Veranderinge op die vlak van die skool en klaskamer moet nie in isolasie gesien moet word nie, maar verbind word aan die debatte, diskoerse en logika op ander vlakke. Dit het verder my aandag gefokus op die navorsingstradisie en teorie wat benadruk dat mense aktiewe konstrueerders van hulle eie geskiedenis is, wat deur hulle agentuur deurlopend kreatief betekenis gee aan hulle omstandighede (Christie 2008:5-6). Lingard se werk toon aan hoe die konsepte van die Franse Sosioloog Pierre Bourdieu aangewend kan word as lense om leierskap in skole te ontleed. Dit het die vraag by my laat ontstaan of 'n Bourdieuaanse studie oor skoolhoofde se leierskap in plattelandse skole in Suid-Afrika sal kan blootlê in watter mate die leierskappraktyke van die skoolhoofde aan die debatte, diskoerse en logika op globale en ander vlakke toegeskryf kan word. Verder het dit die vraag laat ontstaan oor die mate waarin skoolhoofde aktiewe konstrueerders van hulle eie geskiedenis is, wat deur hulle agentuur deurlopend kreatief betekenis gee aan hulle omstandighede.

Ek is sedert 1983 voltyds betrokke by onderwys in skole. Vanaf 1983 tot 1996 was ek by 'n skool in die Kaapse Metropool betrokke en daarna as skoolhoof van 'n plattelandse skool in

die Kaapse Wynland. In hierdie tyd het ek eerstehands beleef hoe die konteks van die skole op die platteland van die in die metropool verskil en hoe die werk wat ek as skoolhoof verrig, oor die jare toenemend verander het. My persoonlike belewenis as skoolhoof word bevestig deur die werk van onder andere Hursh (2001), O'Brien en Down (2002), Ball (2003), McInerney (2003) Heystek (2007) en Ozga (2009). Dit benadruk dat skoolhoofde vandag toenemend beleef dat die werk wat hulle as leiers of bestuurders doen verander. Dit het tot gevolg dat hulle as mens ook voortdurend verander. Laasgenoemde word veral daaraan toeskryf dat die metodes, kultuur en etiese stelsel van die privaatsektor toenemend op die onderwys toegepas word en dat die meegaande verwerkliking van die neoliberale diskoerse 'n beduidende invloed het op die leierskapidentiteit en leierskappraktyke van skoolhoofde.

Studies soos die van Torres (1989), Sayed & Jansen (2001), Christie (2008), Addison (2009) en Fataar (2010) verbind onderwyshervorming aan ekonomiese en sosiale veranderinge op internasionale vlak. Fataar (2010:38) benadruk dat onderwys in die proses onderwerp word aan strukturele veranderinge deurdat maatreëls geïmplementeer word om onderwys in lyn te bring met die oorheersende ekonomiese omgewing. Verskeie navorsers benadruk verder die invloed van die veranderende globale ekonomie en die meegaande invloed van neoliberalisme wat dit vergesel op die ontwikkeling van onderwysbeleid. Die werk van Purcell (2008) het my aandag daarop gevestig dat die opkoms van transnasionale korporasies en die toenemende internasionalisering van ekonomiese produksie en finansiering die skaal waarop kapitale beleggings en ekonomiese produksie in die vloei van inligting plaasvind, aansienlik vergroot het tot op globale vlak. Purcell (2008:9) verbind hierdie grootskaalse reorganisasie van politieke, sosiale en ekonomiese aktiwiteite op globale vlak met drie skuiwe waarvan kennis geneem moet word. Eerstens 'n komplekse herskalering van politieke en ekonomiese beheer, bekend as globalisering. Tweedens 'n verandering in die verwysingsraamwerk vir politieke-ekonomiese denke, bekend as neoliberalisme en derdens 'n beweging weg van 'n formele vorm van regering na 'n groter mate van informele beheer.

Suid-Afrika het nie hierdie veranderinge vrygespring nie en die politieke oorgang na 'n demokrasie het volgens Christie (2008:90) juis plaasgevind toe byna alle lande in die wêreld 'n kapitalistiese ekonomiese stelsel gehad het en die neoliberale ideologie oorheersend was. Die ontwikkeling van onderwysbeleid in Suid-Afrika behoort dus volgens Fataar (2010:84) juis in die konteks van die breër sosiale hervorming verstaan te word, deurdat die aard van die politieke skikking en die ontwikkelde sosio-ekonomiese raamwerk saam 'n fundamentele

rol gespeel het om die aard van die makro-onderwysbeleid te vorm (Fataar 2010:211). Die aanvanklike verwagting was dat die vryemarkbeginsels onderwys van 'n hoë kwaliteit sou verseker, maar hierdie oogmerk is volgens Heystek (2007:496) nie op die lange duur bereik nie. Dit het volgens Heystek (2007:497) daartoe aanleiding gegee dat regerings managerialistiese beheermaatreëls geïmplementeer het in 'n poging om kwaliteit te verseker. Die rasionaal hieragter was dat beheermaatreëls (managerialisme) dit moontlik maak om kwaliteit onderwys te verseker, ten spyte van die vermindering van die regering se finansiële steun aan onderwys (in lyn met die idees van neoliberalisme). Hierdie beheermaatreëls het volgens Rouillard & Giroux (2005:331) egter tot gevolg gehad dat daar 'n oormatige klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en koste-effektiwiteit geplaas word.

Hierdie gebeure het verreikende gevolge vir skole in Suid-Afrika ingehou, aangesien neoliberalisme die nosie ondersteun dat menslike voorspoed die beste bevorder kan word deur die maksimalisering van entrepreneuriese vryheid binne 'n raamwerk wat gekenmerk word deur privaat eiendomsregte, individuele vryheid, vrye markte en vrye handel (Harvey 2006:145). Verskeie navorsers soos Grace (1995), Ball (1999), Gerwitz en Ball (2000) is dit eens dat die verwerkliking van neoliberalisme in skole tot gevolg het dat 'n duidelike ideologiese skuif weg van gemeenskaplike gedeelde waardes na die markgedrewe beginsels plaasgevind het. Goeie leierskappraktyke word vandag beskryf word aan die hand van die waardes van die mark en managerialistiese praktyke, eerder as die inklusiewe, opvoedkundig verantwoordbare en deelnemende wyses van die verlede. Die werk van Ball (1999) verwys na die proses as die *re-modellering van skoolhoofskap* en benadruk dat skoolhoofde toenemend al hoe meer onder druk is om hulle rolle te herdefinieer in terme van koöperatiewe verantwoordelikhede en die waardes van die sakewêreld.

Die werk van Berkhout (2007) bevestig dat hierdie funksionele siening van onderwysleierskap ook in Suid-Afrika inslag gevind het en daartoe aanleiding gegee het dat navorsing oor leierskap meestal gehandel het oor direkte aksies met die oog op die verbetering van onderwyspraktyke en gefokus het op die aktiwiteite van leiers. Dit word ondersteun deur die navorsing van Hoadley et al (2009) oor leierskap in skole in Suid-Afrika, wat bevestig dat navorsing oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole grootliks funksioneel en beperk is. Die navorsing gaan hoofsaaklik oor aspekte soos die behoeftes van skoolhoofde, die bestuur van tyd, die bestuur van die kurrikulum, die bestuur van hulpbronne en kwaliteitsversekering. Laasgenoemde het volgens Eacott (2011) tot gevolg dat leierskap in



skole wêreldwyd by 'n kritiese kruispunt is en skryf hierdie bedreiging toe aan die funksionele siening van leierskap in skole, waardeur daar gepoog word om leierskap te definieer, op te breek en te meet, asof dit iets is wat funksioneel vasgevang kan word. Die aard van literatuur oor leierskap in skole dra volgens Eacott (2011) verder hiertoe by deurdat dit gekenmerk word deur die lysing van verwagte optrede deur leiers en eienskappe van leiers in skole. Hierdie benadering van verwagte optrede en eienskappe dien as 'n raamwerk en 'n stel gekodeerde reëls of eksplisiete norme vir die leierskappraktyke in skole. Eacott (2011) skryf hierdie funksionele siening van leierskappraktyke in skole (wat meestal beperk is tot wat leiers doen en die funksionele ontleding van hierdie handeling) toe aan die feit dat navorsers 'n eng en onder-geteoretiseerde siening van praktyke het en doen aan die hand dat navorsers eerder gebruik moet maak van die gesofistikeerde konseptualisering van sosiale teoretici soos Bourdieu en Foucault. Die feit dat daar min konseptualisering oor die hoe van leierskap en leierskappraktyke in skole bestaan, veroorsaak volgens die werk van Spillane et al. (2004) sogenaamde *blindekolle* in navorsing, veral oor die wyse waarop skoolhoofde die omstandighede en prosesse noodsaaklik vir die effektiewe funksionering van die skool ontwikkel en volhou. Dit is juis hier waar die fokus van hierdie studie geleë is, aangesien hierdie studie fokus op die leierskappraktyke van vier plattelandse skoolhoofde wat werkzaam is in 'n spesifieke geografiese konteks, naamlik 'n plattelandse dorp. Die navorsing bied 'n ontleding aan van hoe die skoolhoofde se leierskappraktyke meemaak in verhouding tot neoliberalisme as diskursiewe invloed en die inwerking daarvan op die platteland as veld. In die hieropvolgende afdeling word daar aangedui op watter navorsingsvrae daar in hierdie studie gefokus word met die oog daarop om dit toe te lig.

### **1.3 Navorsingsvrae**

Die konseptuele vraag van hierdie studie fokus op hoe neoliberalisme deel word van die leierskappraktyke van die skoolhoofde in 'n bepaalde konteks.

#### **1.3.1 Hoofvraag**

- Hoe verwerklik die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde?

### 1.3.2 Subvrae

- Hoe veroorsaak die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld dat skole op 'n bepaalde wyse geposisioneer word om op 'n bepaalde wyse te funksioneer?
- Hoe word skoolhoofde geaffekteer en geposisioneer deur die diskursiewe wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in plattelandse skole?
- Watter betekenis gee plattelandse skoolhoofde aan hulle leierskapidentiteite en leierskappraktyke in 'n besondere ruimtelike konteks, in antwoord op die toenemende verwerking van die neoliberale diskoerse in die daaglikse uitvoering van hul leierskappraktyke?
- Watter bemoeienis maak hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse, deurdat dit verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde?

### 1.4 Argument in die studie

Die belangrikste argument wat ek hier aanbied, is dat die skoolhoofde se meemaking van hulle agentuur regstreeks geïnformeer word deur hoe neoliberalisme werk in die veld van skole. Ek argumenteer dat plattelandse skoolhoofde hulle leierskappraktyke in 'n spesifieke gestruktureerde omgewing uitvoer, naamlik die plattelandse veld, wat die ligging en die konteks is van die skole op 'n plattelandse dorp. Neoliberalisme posisioneer skole om op bepaalde wyses te funksioneer, soos wat die logika van die mark, privatisering, deregulering en die individu se vryheid van keuse in die skool as veld verwerklik word (Harvey 2005). Neoliberalisme het verder tot gevolg dat bepaalde tipe leierskappraktyke, naamlik managerialisme, bestuur deur die gebruik van data, effektiwiteit, performatiwiteit en 'n fokus op uitkomste en prestasie in die skool as veld gevestig word en as die norm voorgehou word (Addison 2009:330-331). Die diskursiewe werking van neoliberalisme in die skool as veld het dus 'n regstreekse inwerking op die leierskappraktyke van skoolhoofde deurdat dit gevolg het dat 'n bepaalde logika van praktyke voorgehou word, wat poog om die skoolhoofde se leierskaphabitus op 'n bepaalde wyse te kondisioneer (Eacott 2010:224).

Ek wil argumenteer dat neoliberalisme skoolhoofde se handeling en rede van doen, direk in die vorm van beleidsveranderinge en indirek, voorgehou as die norm van praktyke, beïnvloed. Ek wil verder argumenteer dat neoliberalisme 'n groot invloed op skole het en tot

gevolg het dat skoolhoofde toenemend 'n dubbele rol moet vertolk, naamlik die van bestuurder/bemarker en die van professionele opvoedkundige. Beskou teen die agtergrond dat die leierskappraktyke verbonde aan hierdie twee verskillende rolle nie altyd versoenbaar met mekaar is nie, plaas hierdie situasie die skoolhoofde in 'n baie moeilike posisie. Aan die een kant word daar van hulle verwag om as verteenwoordiger van die onderwysdepartement die beleid van die staat (waarin neoliberale idees toenemend fungeer) nougeset te implementeer, terwyl hulle aan die ander kant as professionele opvoedkundiges die logika daaragter en opvoedkundig-verantwoordbaarheid daarvan kan bevraagteken. Ek gaan van die standpunt uit dat dit tot gevolg het dat skoolhoofde toenemend in 'n posisie geplaas word waar hulle deur bemoeienis, meemaking en agentuur hierop moet reageer deur hulle strategie en praktyke en dat skoolhoofde elkeen op 'n unieke, diverse wyse meemaak met die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke. Ek wil dit toeskryf daaraan dat elkeen van die skoolhoofde op 'n unieke wyse gelei word deur hul eie habitus om hulle leierskappraktyke op 'n bepaalde wyse te laat verwerklik, ten spyte daarvan dat neoliberalisme poog om 'n eenvormige sisteem op hulle af te dwing en dat die bepaalde konteks van die skoolhoof (tipe skool en gemeenskap) ook 'n invloed het op hoe die skoolhoofde reageer.

## **1.5 Doel van die studie**

Die doel van hierdie studie is om 'n ontleding aan te bied van hoe die skoolhoofde se leierskappraktyke meemaak in verhouding tot neoliberalisme as diskursiewe invloed en die inwerking daarvan op die platteland as veld. Ek wil deur die konsep van praktyke aan te wend as analitiese lens, poog om nie slegs die agentuur en nuwe praktyke van die betrokke skoolhoofde bloot te lê nie, maar ook die onderliggende, verskuilde en somtyds onsigbare praktyke (wat verband hou met aspekte soos nie-strategiese optrede en nie-doelgerigte gedrag in mededingende omstandighede) bloot te lê. Hierdeur wil ek myself in 'n posisie plaas om deur 'n analise van die skoolhoofde se meemaking aan te toon en te benadruk hoe die onderskeie skoolhoofde, alhoewel almal werkzaam by skole op een plattelandse dorp, elk op 'n unieke, diverse wyse meemaak met die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke. In hierdie opsig ondersteun ek die standpunt van Fataar (2009:316) wat benadruk dat skoolhoofde se identiteit deels gegewe is, maar ook deels verwerf word deur die skoolhoof se posisie in 'n bepaalde sosiale veld en dat skoolhoofde aanpas by die diskursiewe invloede wat die werksomgewing van die skoolhoofde struktureer. Hierdeur wil ek aantoon

hoe die skoolhoofde op een plattelandse dorp verskillend reageer op die inwerking van neoliberalisme op hulle leierskappraktyke en dat hierdie reaksie hulle wyse van doen verskillend beïnvloed. Elk van die skoolhoofde word gelei deur hul eie habitus om hulle leierskappraktyke op 'n bepaalde wyse te laat verwerklik, ten spyte daarvan dat neoliberalisme poog om 'n eenvormige sisteem op hulle af te dwing.

Die doel van my navorsing is dus om te *verstaan* wat die neoliberale diskoerse behels, te *interpreteer* hoe dit verwerklik word in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde en watter betekenis die skoolhoofde daaraan gee. Hierdie doel plaas my navorsing in 'n interpretiewe teoretiese paradigma.

## 1.6 Rasionaal

Soos reeds vermeld is leierskap in skole wêreldwyd by 'n kritiese kruispunt as gevolg van die funksionele siening van leierskap in skole. Daardeur word gepoog word om leierskap te definieer, op te breek en te meet, asof dit iets is wat funksioneel vasgevang kan word (Eacott 2011b:134). Hierdie praktyk kom ook in Suid-Afrika voor en hou saam met die gebruik van performatiewe maatreëls 'n beduidende bedreiging in vir die siening van leierskap in skole (Berkhout 2007). Dit wil verder volgens Hoadley et al (2009) voorkom asof die bestaande navorsing oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole ook grootliks funksioneel en beperk is, aangesien dit hoofsaaklik gaan oor aspekte soos die behoeftes van skoolhoofde, die bestuur van tyd, die bestuur van die kurrikulum, die bestuur van hulpbronne en kwaliteitsversekering. Dit wil voorkom asof akademiese ondersoeke oor die manifestering van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van skoolhoofde in Suid-Afrika betreklik ontoereikend is en beperk is tot skole in stedelike gebiede. Volgens Hoadley et al. (2009) verskil skole in Suid-Afrika drasties van mekaar ten opsigte van die tipe gemeenskappe wat dit bedien. Verskeie navorsers benadruk verder juis die feit dat leierskap 'n konteksverbonde praktyk is en dat leierskap in skole nie in 'n sosiale vakuum plaasvind nie, maar verstaan moet word in die konteks van die skool en die wyer kulturele opset. Dit alles het my tot die besef gebring dat daar nie net 'n behoefte aan navorsing oor skole in die platteland bestaan nie, maar dat navorsing oor leierskap in plattelandse skole in besonder, 'n bydrae kan lewer om die sogenaamde *blindekolle* te verminder en kan lei tot 'n beter verstaan van leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. Hierdeur wil ek die waarde van hierdie studie daarin vestig dat dit nuwe insigte gaan blootlê deur verby dit wat tans bekend is, te beweeg (Jansen 2011:140).

## 1.7 Afbakening van die studie

Die fokus van hierdie navorsing is die wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde wat werksaam is in 'n spesifieke geografiese konteks, naamlik 'n plattelandse dorp. Die konseptuele vraag fokus daarom op hoe neoliberalisme deel word van die leierskappraktyke van die skoolhoofde in 'n bepaalde konteks. Die gebruik van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma vir hierdie navorsing, die keuse van fenomenologie as die mees gepaste navorsingsontwerp om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord, en die interpretiewe teorie as die mees gepaste navorsingsparadigma vir hierdie navorsing, struktureer my navorsing op 'n bepaalde wyse. Ontologies plaas die interpretiewe paradigma die deelnemers van hierdie navorsing (die vier skoolhoofde van skole op 'n plattelandse dorp), sowel as die verskynsels wat bestudeer word (die verwerking van die neoliberale diskoerse in hulle leierskappraktyke) in inter-subjektiewe sosiale velde (die onderwyskonteks op 'n plattelandse dorp in die geval van hierdie navorsing) wat werksaamhede struktureer en begrens. 'n Onderliggende aanname wat ek in hierdie navorsing inbring, is die feit dat mense (skoolhoofde in die geval van hierdie navorsing) oor interpretiewe stelsels beskik en daarvan gebruik maak. Laasgenoemde het in hierdie ondersoek die noodsaaklikheid van die belangrikheid van plaaslike konteks, naamlik skoolhoof wees van 'n skool in 'n plattelandse dorp, benadruk.

Fenomenologiese navorsing is afhanklik van ryk beskrywende data van die fenomeen en dit is volgens Grbich (2007:88) dus noodsaaklik dat onderhoude met mense wat oor eerstehandse ondervinding van die betrokke fenomeen beskik, gevoer word en dat dit ongestruktureerd van aard moet wees. Die feit dat ek besluit het om van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude gebruik te maak om my data te versamel, het vir my 'n gedetailleerde beeld gegee van elk van die deelnemers se siening van, standpunt oor of weergawe van die wyse waarop die neoliberale diskoerse verwerklik word in hul eie leierskappraktyke. Dit het my data egter aan die ander kant beperk tot die skoolhoofde se eie stories oor hoe die neoliberale diskoerse verwerklik word in hulle leierskappraktyke, en hoe hulle daaraan betekenis gee. Die feit dat die deelnemers aan my bekend is, kon ook moontlike negatiewe invloede hê, deurdat hulle moontlik versigtig was om inligting met my te deel wat hulle in 'n slegte lig kon stel, veral gesien teen die agtergrond dat die leerders van die vier betrokke laerskole waar die deelnemers werksaam is as skoolhoofde, voederskole is van die hoërskool op dieselfde dorp waar ek as skoolhoof werksaam is. Dit wil egter voorkom asof dit nie die geval was nie.

‘n Analise van die data in die transkripsies van die onderhoude bring dit duidelik na vore dat die deelnemers toenemend inligting van ‘n sensitiewe aard met my begin deel het, veral tydens die laaste twee onderhoude wat met hulle gevoer is.

Die gebruik van Bourdieu se konseptuele raamwerk van *habitus*, *veld*, *kapitaal*, *strategie* en *praktyke* as analitiese lense het verder tot gevolg dat die gevolgtrekking van hierdie navorsing dus beperk word slegs tot dit wat blootgelê kan word aan die hand van die teoretiese raamwerk en analitiese lense van Bourdieu.

## 1.8 Uitleg van die studie

Hierdie studie word in sewe hoofstukke aangebied. Hoofstuk een beskryf die algemene oriëntasie van die studie. In hierdie hoofstuk word die agtergrond, die navorsingsvrae, die argument in die studie, die rasionaal agter die studie, die doel van die studie, afbakening van die studie en die hoofstukuitleg duidelik uitgespel. Hoofstuk twee bevat die literatuurstudie van tersaaklike internasionale en plaaslike literatuur wat relevant is tot die navorsingsvraag, ten einde gestalte te gee aan die navorsingsvraag. Die fokus van hoofstuk twee is daarom ‘n literatuurondersoek van wat neoliberalisme behels en hoe dit deel word van die leierskappraktyke van skoolhoofde. Hoofstuk drie beskryf die teoretiese raamwerk en analitiese lense. ‘n Motivering word aangebied vir die gebruik van die Franse sosioloog Pierre Bourdieu se konseptuele lense van *habitus*, *veld*, *kapitaal*, *strategie* en *praktyke* as teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek kan aanwend om te ontleed hoe die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde bemoeienis maak met die neoliberale diskoerse en hoe dit vertaal en verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde op die platteland. Hoofstuk vier beskryf die metodologiese aspekte verwant aan hierdie navorsing. Dit bied ‘n rasionaal vir die gebruik van ‘n kwalitatiewe metodologiese paradigma vir hierdie navorsing, die keuse van fenomenologie as die mees gepaste navorsingsontwerp om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord en die interpretiewe teorie as die mees gepaste navorsingsparadigma vir hierdie navorsing. Dit bevat ‘n beskrywing van die navorsingsontwerp, die metodes en prosedures wat gebruik word om die data te versamel en te ontleed en ‘n bespreking van die toepaslike etiese aspekte en die kwessie van geldigheid. In hoofstuk vyf word die data aangebied wat fokus op die konseptuele vraag van hierdie navorsing. Hierdie hoofstuk word op ‘n tematiese wyse benader en georganiseer. Eerstens word die data opgeteken wat verband hou met die gekose plattelandse dorp as veld. Tweedens word die data wat verband hou met die manifestering

van die neoliberale diskoerse in die vier gekose plattelandse skole se kapitaal opgeteken. Derdens word die data wat verband hou met die manifestering van die neoliberale diskoerse in die gekose vier plattelandse skoolhoofde se habitus aangebied en ten slotte volg die data wat verband hou met die strategie van die vier plattelandse skoolhoofde. Hoofstuk ses bied 'n analise van die data ter beantwoording van die hoofnavorsings- en die subnavorsingsvrae. Die analitiese fokus van hoofstuk ses is daarom deurgaans 'n interpretasie van hoe die skoolhoofde geaffekteer en geposisioneer word deur die politieke en diskursiewe wyse waarop neoliberalisme manifesteer in die platteland en hoe skoolhoofde hierop reageer. Die hoofstuk fokus op die aard van die gekose vier plattelandse skoolhoofde se bemoeienis en meemaking deur strategie en praktyke. Ten slotte bevat hoofstuk sewe 'n samevatting en gevolgtrekking oor wat die studie bereik het, deur antwoorde op die hoofnavorsings- en die subnavorsingsvrae te bied.

## **1.9 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is 'n algemene oriëntasie van my studie aangebied. Die agtergrond van die studie, die navorsingsvrae, die argument in die studie, die doel van die studie, rasionaal agter die studie, die afbakening van die studie en die hoofstukuitleg is duidelik uitgespel. In die volgende hoofstuk word die literatuur aangebied wat verband hou met hierdie studie.

## HOOFSTUK 2

### LITERATUURSTUDIE

#### 2.1 Inleiding

Die doel van hierdie literatuurstudie hoofstuk is om gestalte te gee aan my navorsingsvraag, naamlik: *Hoe verwerklik die neoliberale diskoerse in leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde?* Die fokus van hierdie navorsing is die wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde wat werksaam is in 'n spesifieke geografiese konteks, naamlik 'n plattelandse dorp. Die konseptuele vraag fokus daarom op hoe neoliberalisme deel word van die leierskappraktyke van die skoolhoofde in 'n bepaalde konteks. Ek gaan dit aanspreek deur te fokus op die internasionale en nasionale literatuur wat relevant is vir my navorsingsvraag. Die literatuur wat hierdie navorsing beraam, is inter-dissiplinêr van aard en die doel daarvan is om te verseker dat daar tot 'n verstaan kom oor die verskeidenheid aangeleenthede wat verband hou met die navorsingsvraag.

Ek het die hoofstuk op tematiese wyse benader en georganiseer. In die eerste deel van die studie het ek die literatuur ondersoek wat fokus op omgewingsvlakke en veranderinge in die onderwys. Laasgenoemde is noodsaaklik ten einde 'n geheelbeeld te verkry wat nie verkry kan word as dit slegs op een vlak ondersoek word nie. Ek gaan ondersoek wat verandering mag behels as dit vanuit 'n reeks verskillende vlakke beskou word, naamlik die globale vlak, die nasionale ontwikkelingsvlak, die beleidmaking op staatsvlak en die vlak van die skool en die klaskamer. Hierdeur wil ek blootlê hoe veranderinge in onderwys op verskillende vlakke die vlak van die skool en klaskamer, waarin die skoolhoof se leierskappraktyke geskied, beïnvloed. Die konseptuele vraag sentreer onder andere oor hoe die konteks waarin die skoolhoof se leierskappraktyke geskied, beïnvloed word deur die institusionele identiteit van skole en hoe neoliberalisme verwerklik word in die sosiale dinamika van die konteks van die betrokke skole. My fokus is nie primêr gemik op wat beleid doen nie, maar op hoe dit deel word en betekenis gee in 'n spesifieke konteks. Ek gaan van die standpunt uit dat die praktyke in skole nie primêr of direk voortvloei vanuit beleid *per se* nie, maar eerder vanuit die gelokaliseerde prosesse wat uit 'n netwerk van sosiale verhoudings voortspuit. Dit is volgens Fataar (2007b:600) die netwerke van sosiale verhoudings wat aanleiding gee tot *de*



*facto* beleidsreëlings soos byvoorbeeld die verhouding tussen skole en die dinamika van die omgewing wat deur daardie skole bedien word. My studie ondersteun dus 'n wisselwerking tussen beleid wat op nasionale vlak geproduseer word met komplekse globale invloede, en betekenisgewing van beleid deur plaaslike agente naamlik prinsipale en onderwysers.

In die tweede plek het ek literatuur besoek wat spreek tot my navorsingsfokus, naamlik skoolleierskap. Hier werk ek met die vraagstuk van die globale neoliberale hervormingsbeweging. Ek sien skoolleierskap in die lig van die gedentraliseerde staat, die opkoms van performatiwiteit, prestasie-meting en managerialisme en die impak hiervan op die beheer en bestuur van skole. Hierdeur wil ek my navorsingsprobleem, naamlik die logika van neoliberalisme (beperkte finansiële insette deur die staat, maatreëls om maksimale effektiwiteit te verseker, openbare en privaat bydraes tot die onderwys en die keuse van die mark) en leierskap vestig. Ek gaan van die standpunt af uit dat neoliberalisme 'n diskoers is wat 'n allesomvattende, tog indirekte invloed op die praktyke van leiers het.

In die derde instansie gaan ek literatuur ondersoek wat handel oor leierskap in skole. Hierdeur wil ek aan die een kant die terrein van my navorsing afbaken en aan die ander kant krities kyk na die bestaande literatuur oor my verkose onderwerp in Suid-Afrika en die res van die wêreld, wat handel oor leierskap in skole. Bogenoemde is noodsaaklik ten einde tot analitiese verstaan van leierskap en leierskappraktyke in skole te kom. In plaas daarvan om die leierskappraktyke van skoolhoofde as vaste onderwyspraktyke te sien, wil ek van die teoretiese vertrekpunt uitgaan en suggereer dat die leierskappraktyke van skoolhoofde deurlopend herbewerk en vernuwe word, soos wat die neoliberale diskoerse daarin verwerklik word. Ek gaan van die standpunt af uit dat neoliberalisme 'n diskoers is wat 'n allesomvattende, tog indirekte invloed op die praktyke van leiers het en dat dit in die alledaagse gestaltegewing van hul praktyke is waar ons die invloed van neoliberalisme kan verstaan. Neoliberalisme (as beskrywend van 'n tipe van diskursiewe politieke invloed) het 'n deformerende impak op skoolleierskappraktyke en hierdie invloed kan verstaan word deur die leierskappraktyke van skoolhoofde te ondersoek.

## **2.2 Die vlakke en veranderinge in die onderwys**

In die eerste deel van die studie ondersoek ek die literatuur wat fokus op omgewingsvlakke en verandering in die onderwys. Met vlak verwys ek na wat Christie (2008:5) as 'n reeks verskillende 'skale' beskou word, naamlik die globale vlak (en die invloed van globalisering),

die nasionale ontwikkelingsvlak (hoe besluite oor die ekonomie, die samelewing en regering op nasionale vlak onderwysveranderinge beïnvloed), die vlak van beleidmaking op staatsvlak (hoe die beleidmakingsproses van moderne state onderwysveranderinge moontlik maak, maar ook beperkinge het) en die vlak van die skool en die klaskamer, waar onderrig en leer plaasvind en die skoolhoof se leierskappraktyke verwerklik word. 'n Verstaan van laasgenoemde is volgens Christie (2008:5) noodsaaklik, ten einde insig in die verskillende vlakke te verkry en te begryp hoe veranderinge op globale vlak uiteindelik verwerklik word op skool- en klaskamervlak. In die konteks van hierdie navorsing is bogenoemde noodsaaklik ten einde tot 'n verstaan te kom oor hoe globale veranderinge uiteindelik op verskillende wyses uitspeel op die vlak van die skool en 'n regstreekse invloed uitoefen op skole en in besonder die leierskappraktyke van die skoolhoofde. Sayed & Jansen (2001:287) sluit hierby aan en verklaar dat alhoewel globale- en onderwysbeleid nie skole altyd met die presiese bedoeling waarmee dit aanvanklik geskep is, bereik nie, dit 'n spoor nalaat in die dag tot dag onderwyspraktyke in skole, waarvan kennis geneem moet word. 'n Benadering waardeur daar op die verskillende vlakke van onderwysverandering gefokus word, is essensieel vir die fokus van hierdie navorsing, in verhouding tot die vloeï van neoliberalisme as diskoers deur die verskillende vlakke tot op plaaslike vlak van skoolleierskap.

Volgens Purcell (2008:9) benadruk verskeie navorsers (Smith 1993, 1995; Swyngedouw 1992, 1997; Marston 2000 en Brenner 2001) dat vlakke nooit gesien moet word as staties nie en dat daar altyd 'n mate van vloeibaarheid is. Dit word daaraan toegeskryf dat vlakke nie vaste entiteite is nie, maar sosiaal gekonstrueer is en altyd realiseer deur politieke projekte. Dit is dus volgens Purcell (2008:9) noodsaaklik om in te sien dat die verskillende vlakke nie neutrale houers is wat buite die politiek bestaan nie, maar eerder as 'n vlak waarop politieke agenda nagejaag word. Hier fokus ek veral op die werk van Christie (2008), Purcell (2008), Brown & Launder (2004), Jarvis (2000), Mapuva (2010), Carnoy & Rhoten (2002), Fataar (2010), Naidoo (2005) en Torres (1989).

Samevattend kan daar verklaar word dat die maak van onderwysbeleid deur verskeie faktore beïnvloed word (Torres 1989:81). Op plaaslike vlak word dit beïnvloed deur faktore soos die politieke stelsel en ekonomies-, fisiese-, sosiale- en demografiese faktore. Verder word dit ook deur globale faktore beïnvloed soos internasionale ontwikkelinge op militêre en politieke gebied en die invloed van internasionale organisasies. Torres (1989:82) ondersteun die nosie dat navorsing oor onderwysbeleid nie geskei kan word van die organisatoriese konteks

waarbinne mag uitgeoefen word nie. Dit is volgens Torres (1989:82) noodsaaklik dat die verhouding tussen mag, die organisasie en die Staat verstaan word binne die raamwerk van 'n politiek-ekonomiese en politiek-sosiologiese perspektief. Dit is egter belangrik om daarop te let dat leierskap baie meer behels as om bloot beleid toe te pas en toe te sien dat die voorgeskrewe prosedures nagekom word. Leierskap behoort volgens Eacott (2011b:139) te fokus op die toekoms van die organisasie deur bestaande praktyke uit te daag en innoverend op te tree ten einde te verseker dat die instansie toonaangewend bly. Leiers fokus dus daarop om die aard van die spel fundamenteel te verander.

### **2.2.1 Die globale vlak en die invloed van globalisering**

Daar bestaan 'n groot verskeidenheid definisies vir globalisering. Dit wissel vanaf Mapuva (2010:391) wat globalisering beskryf as 'n sindroom van prosesse en aktiwiteite eerder 'n enkel verenigde fenomeen tot Carnoy & Rhoten (2002:1) wat globalisering sien as 'n krag wat die wêreld se ekonomie reorganiseer, met kennis en inligting wat toenemend die belangrikste hulpbronne vir die gereorganiseerde ekonomie is. Brown & Launder (2004:47) vergelyk die invloed van globalisering op 'n baie praktiese wyse met toernooie by 'n sportklub, deur te verwys na 'geslote' toernooie waaraan slegs lede van die klub mag deelneem en 'oop' toernooie, waaraan enige speler mag deelneem. Globalisering het tot gevolg dat al die rolspelers in die globale ekonomie groot buitelandse kompetisie veroorsaak in plaaslike ekonomieë. Die globalisering van ekonomiese aktiwiteite het volgens Brown & Launder (2004:47) ook die toekomstige rol van nasiestate, en hoe dit ekonomiese groei en welvaart kan verseker, in die kalklig geplaas.

In die periode na die Tweede Wêreldoorlog tot en met 1970 was soewereine nasionale state, bekend as nasiestate, verantwoordelik vir politieke beheer en ekonomiese bedrywigheide. Die oliekrisis in die vroeë 1970's het volgens Brown & Launder (2004:47) 'n sosiale, politieke en ekonomiese transformasie tot gevolg gehad, wat tot vandag toe voortduur. Maatskappye het die vervaardiging van produkte gereallokeer ten einde produkte op die goedkoopste en effektiwste wyse te vervaardig. In die proses is kapitaal regoor die wêreld versprei (Jarvis 2000:344). Wêreldmarkte het baie vinnig uitgebrei. Laasgenoemde is veral ondersteun deur die ontwikkeling in elektroniese kommunikasiesistels. Hierdie proses is 'n hupstoot gegee met die val van die Berlynse muur, waarna daar volgens Jarvis (2000:344) geen alternatief vir kapitalisme was nie en 'n globale ekonomiese kapitalistiese infrastruktuur ontwikkel het. Die opkoms van transnasionale korporasies en die toenemende internasionalisering van

ekonomiese produksie en finansiering, het volgens Purcell (2008:10) die skaal waarop kapitale beleggings en ekonomiese produksie in die vloei van inligting plaasvind, aansienlik vergroot tot op globale vlak. In hierdie tydperk het beide die globale ekonomie en die sogenaamde nasiestate volgens Purcell (2008:9) merkwaardig verander. Hierdie grootskaalse reorganisasie van politieke, sosiale en ekonomiese aktiwiteite op globale vlak het volgens Purcell (2008:9) drie skuiwe tot gevolg gehad waarvan kennis geneem moet word. Eerstens het 'n komplekse herskalering van politieke en ekonomiese beheer ontstaan, bekend as globalisering. Tweedens het daar 'n verandering in die verwysingsraamwerk vir politieke-ekonomiese denke ontstaan, bekend as neoliberalisme en derdens was daar 'n beweging weg van 'n formele vorm van regering na 'n groter mate van informele beheer. Dit is bereik deur die uitkontraktering en privatisering van staatsfunksies aan private en semi-staatsinrigtings. Die nosie dat ekonomiese en sosiale veranderinge onderwysstrukture beïnvloed, word algemeen aanvaar en baie studies koppel volgens Carnoy (2002:1) onderwysvorming aan ekonomiese en sosiale veranderinge op internasionale vlak. Aangesien daar algemeen aanvaar word dat die kwaliteit van 'n nasie se onderwys en opleiding as die sleutel tot toekomstige ekonomiese welvaart gesien kan word, word onderwys volgens Brown & Launder (2004:47) as van kardinale belang vir ekonomiese ontwikkeling beskou, veral as in ag geneem word dat kennis en inligting normaalweg oorgedra en gegenereer word deur nasionale en plaaslike inrigtings soos skole. Die kwaliteit van 'n land se onderwys- en opleidingstelsel bepaal, volgens dominante sienings, regstreeks die kennis, vaardighede en insig van werkers, wat kritieke faktore vir werkers is om kompetend in 'n globale ekonomie te wees.

Christie (2008:55-57) waarsku daarteen om op 'n simplistiese wyse na die invloed van globalisering op onderwys te kyk. Volgens Christie word daar toenemend na die nosie van 'n 'knowledge economy' verwys as besprekings oor globalisering ter sprake is, met toenemende klem op die waarde van kennis en inligting. Dit is egter volgens Christie noodsaaklik om weer opnuut te besin oor die nosie van onderwys vir 'n kennisgedrewe ekonomie. Die aanname dat onderwys mense moet voorberei om op 'n reeks verskillende maniere om 'n bestaan te kan maak, is volgens Christie (2008:57) 'n baie funksionele siening van onderwys en slegs gedeeltelik korrek. Skole het 'n baie wyer doel as om slegs kennis oor te dra, soos om leerders voor te berei vir die wêreld buite die skool, 'n omgewing te skep wat bevorderlik is vir onderrig en leer, nasiebou en burgerskap te bevorder, die waardes van die gemeenskap oor te dra en die algemene ontwikkeling van individue.

Alhoewel globalisering hoofsaaklik verandering op ekonomiese gebied veroorsaak, het dit ook 'n meegaande rimpeleffek op die ander sferes van die lewe tot gevolg gehad. Onderwys is volgens Fataar (2010:38) onderwerp aan strukturele veranderinge, deurdat maatreëls geïmplementeer is om onderwys in lyn te bring met die oorheersende ekonomiese omgewing. Die belangrikste gevolg van laasgenoemde is volgens Fataar (2010:38) en Carnoy en Rhoten (2002:5), streng fiskale beheer en 'n meegaande kultuur van besparings. Finansiële besnoeiing in onderwys het tot gevolg gehad dat onderwysuitgawes besnoei is en dat onderwysbeleid geïmplementeer is om besparings te bewerkstellig. Onderwysbeleid moes ontwikkel word in die konteks van verminderende finansiële hulpbronne. Die werklike vlak van onderwysuitgawes het aansienlik gedaal ten spyte van 'n toename in die aantal leerders in die stelsel, maar nie 'n gepaardgaande toename in onderwysbegrotings nie. In baie gevalle is onderwysposte besnoei en is onderwysers, wat die stelsel verlaat, nie vervang nie (Fataar 2010:39). Maatreëls is ook geïmplementeer om nuwe hulpbronne en groter effektiwiteit te verkry (Carnoy en Rhoten 2002:5). Die implementering van 'n 'gebruikers fooi' is baie gewild waar ouers aangemoedig word om 'n bydrae te lewer tot die lopende uitgawes van skole. Daar is beperkte magte aan ouers gegee ten opsigte van die beheer van skole, privaatonderwys is aangemoedig, dubbelskofte-, multigraadonderwys- en dubbelmediumonderwys is geïmplementeer. Klasgroottes het verder dramaties toegeneem en daar is pogings aangewend om die aantal leerders wat herhaal of wat uitval, te verminder. Daar word ook volgens Carnoy en Rhoten (2002:5) toenemend op internasionale vlak van toetse gebruik gemaak om die kwaliteit van nasionale onderwysstelsels op internasionale vlak te vergelyk.

Dit is volgens Carnoy en Rhoten (2002:5) belangrik om daarop te let dat, alhoewel onderwysveranderinge in reaksie op globalisering sekere bepaalde parameters deel, dit grootliks verskil oor streke en nasies heen. Deur die verskil in kontekstuele kapasiteit en kultuur op nasionale, streeks- en plaaslike vlak te ignoreer, is dit volgens Carnoy en Rhoten (2002:6) nie onverwags dat globalisering ook onvoorsiene en onverwagte gevolge vir onderwyspraktyke het nie. Rawolle en Lingard (2008:738) argumenteer dat die werk van internasionale agentskappe meegewerk het om 'n globale onderwysbeleidsveld te skep. Hulle skryf dit veral toe aan die klem wat internasionaal op statistiek geplaas word en die toename in lande wat deelneem aan geletterdheid en gesyferdheidstoetse. Die globalisering van hierdie proses het 'n konvergerende effek, wat manifesteer in die beklemtoning van effektiwiteit, doeltreffendheid, kwaliteit en die bestuur van finansies van onderwys en skole

(Sayed & Jansen 2001:262). Die nosie van kwaliteit word gesien as 'n poging om te verseker dat leerders toegang het tot onderwysgeleenthede en hulpbronne van 'n bepaalde kwaliteit. In die Suid-Afrikaanse konteks het die benadrukking van kwaliteit van onderrig en leer tot gevolg dat ouers die opsie het om in die vorm van skoolgelde, 'n bykomende rol te speel om te verseker dat hulle kinders kwaliteit onderrig en leer ontvang (Sayed & Jansen 2001:262). Die nosie van kwaliteit is regstreeks verbonde aan die nosie van effektiwiteit. In 'n internasionale onderwyskonteks het dit volgens (Sayed & Jansen 2001:262) 'n nuwe vorm van onderwysorganisasie tot gevolg gehad, wat die ontwikkeling van menslike kapitaal benadruk tot voordeel van die gemeenskap. In 'n Suid-Afrikaanse konteks is effektiwiteit volgens Sayed & Jansen (2001:262) egter gemeet aan die mate waarin die stelsel daarin slaag om 'n onderwysstruktuur daar te stel wat nuwe onderwyswaardes soos billikheid en regstelling laat verwerklik.

### **2.2.2 Die nasionale ontwikkelingsvlak**

Ten einde te begryp hoe besluite oor die ekonomie, die samelewing en regering op nasionale vlak onderwysveranderinge beïnvloed, is dit noodsaaklik om ook te fokus op die rol van die nasionale ontwikkelingsvlak. Die rol van die staat word as fundamenteel beskou ten opsigte van onderwysbeleid. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die Staat volgens Fataar (2010:58) blootgestel is aan teenstand vanuit uiteenlopende sosiale magte, wat elkeen poog om 'n eie agenda op nasionale beleid af te druk. 'n Begrip van hierdie dinamika is volgens Fataar (2010:58) noodsaaklik ten einde onderwysbeleid te verstaan. Dit is belangrik om daarop te let dat beleid die produk is van onderhandeling, kompromieë en ideologiese en politieke teenstrydighede, en dat beleid verskillend vertolk word deur die verskillende rolspelers. Die aard van die beleidmakingsproses het volgens Fataar (2010:45) 'n belangrike invloed op die aard van die beleid wat uiteindelik in wetgewing vervat word.

Verskeie belangrike artikels deur sogenaamde progressiewe akademici soos Kallaway (1995, 1997), Chisholm (1997), Christie (1997), De Clerq (1997) en Chisholm en Fuller (1996), het volgens Fataar (2010:85) sedert 1994 oor die ontwikkeling van makro-ekonomiese beleid verskyn. Hierdie navorsers benadruk die invloed van die veranderende globale ekonomie en die meegaande negatiewe invloed van neoliberalisme wat dit vergesel op die ontwikkeling van onderwysbeleid. Volgens Fataar (2010:211) word die ontwikkeling van onderwysbeleid in Suid-Afrika soos volg gekarakteriseer:

*Education policy development was characterised by an evolving policy trajectory. From mid-1994 until about the end of 1995 policy was characterised by ambiguity, or what I have referred to as an unstable equilibrium between an equality discourse on the one hand, and a development and economic growth discourse on the other hand. This situation was decisively resolved during 1996 with the government's acceptance of the GEAR strategy as its preferred macroeconomic framework and the NQF as its complementary policy framework in the realm of education.*

Daarom is dit volgens Fataar (2010:84) noodsaaklik om te let op die invloed van politieke en sosio-ekonomiese hervorming op die ontwikkeling van onderwysbeleid. Die ontwikkeling van onderwysbeleid in Suid-Afrika behoort dus in die konteks van die breër sosiale hervorming verstaan te word. Die aard van die politieke skikking en die ontwikkelde sosio-ekonomiese raamwerk het saam 'n fundamentele rol gespeel om die aard van die makro-onderwysbeleid te vorm (Fataar (2010:211). Suid-Afrika se politieke oorgang na 'n demokrasie het volgens Christie (2008:90) plaasgevind toe byna alle lande in die wêreld 'n kapitalistiese ekonomiese stelsel gehad het en die neoliberale ideologie oorheersend was. Die globale klimaat was nie simpatiek teenoor 'n agenda van herverdeling nie. Die feit dat die regering op plaaslike vlak op die basis van 'n onderhandelde skikking plaasgevind het en dat die regering uit verskillende vennote bestaan het, veroorsaak dat die visie van transformasie gou afgewater is (Christie 2008:90). Die Suid-Afrikaanse regering het volgens die werk van (Chisholm, 1997; Marais, 2001 en Weber, 2002) laasgenoemde geregverdig op grond daarvan dat 'n benadering noodsaaklik was wat ekonomiese groei sou bewerkstellig in globale ekonomiese markte.

Volgens Christie (2008:127) word die meeste debatte oor die verandering in onderwys in Suid-Afrika beraam in terme van onderwysbeleid. Die regering wat in 1994 in Suid-Afrika aan bewind gekom het, was die produk van 'n onderhandelde skikking en 'n regering van nasionale eenheid het die land regeer. Die doel van die nuwe regering was om die land te regeer en dit terselfdertyd te verander volgens die beginsels van gelykheid en menseregte in plaas van apartheid en rassesseiding. Volgens Naidoo (2005:23) is die tydperk na die demokratiese verkiesing van 1994 gekenmerk deur die spoedige formulering van onderwysbeleid, met die fokus op kwaliteit, billikheid, herstel en demokratiese deelname. Volgens Purcell (2008:11) is dit belangrik om daarop te let dat globalisering tot gevolg het dat die nasionale skaal gedestabiliseer is as die dominante skaal van mag. Dit is daarom



volgens Fataar (2010:84) noodsaaklik om te let op die invloed van politieke en sosio-ekonomiese hervorming op die ontwikkeling van onderwysbeleid.

### **2.2.3 Die vlak van beleidmaking op staatsvlak**

Beleidmaking op sistemiese vlak vind volgens Rawolle & Lingard (2008:738) binne die staat en sy burokratiese sisteme met sy bepaalde logika en praktyke plaas, bekend as 'n beleids-habitus, met sekere vorms van kapitaal wat benadruk word binne bepaalde magsverhoudings in 'n bepaalde veld. Dit staan volgens Rawolle & Lingard (2008:738) bekend as die konteks waarin beleid in tekste geproduseer word, waartydens die staat die legitieme reg van sy mag uitoefen deur wetgewing te maak.

In die Suid-Afrikaanse konteks het die regering in 1994 die Program van Heropbou en Ontwikkeling (HOP) geïmplementeer as die strategie vir groei en ontwikkeling. Hierdie strategie, wat volgens Christie (2008:91) gefokus het op herverdeling en transformasie, het egter gaandeweg in die globale klimaat van neoliberale kapitalisme die regering, onder leiding van die ANC, laat besluit op 'n makro-ekonomiese plan met die doel om markgedrewe ekonomiese groei en integrasie in 'n globale ekonomie te implementeer. Die plan het as die Strategie vir Groei, Indiensneming en Herverspreiding bekend gestaan en was in wese volgens Christie (2008:91) 'n neoliberale makro-ekonomiese program van deregulering, privatisering en fiskale beheer. Dit was in lyn met die programme wat deur die Wêreldbank en Internasionale Monetêre Fonds voorgestaan is. In 2000 het die Suid-Afrikaanse regering deur die NEPAD-ooreenkoms hom verder verbind tot die ontwikkeling van Afrika deur integrasie in die globale kapitalistiese ekonomie en 'n vennootskap met die internasionale gemeenskap en geïndustrialiseerde lande. Volgens Christie (2008:92) het die regering volgehou dat daar nie 'n ander opsie as neoliberale globalisering en meegaande ekonomiese rigting was nie.

In terme van die Grondwet van Suid-Afrika is die verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van Nasionale Onderwysbeleid die verantwoordelikheid van die Nasionale Departement van Onderwys, terwyl Provinsiale Departemente verantwoordelik was vir die implementering van beleid en die lewering van dienste (Christie 2008:131). Dit is egter volgens Christie (2008:148-149) belangrik om daarop te let dat die regering nie die enigste rolspeler is wat beleidmaking op staatsvlak beïnvloed nie. Die beleidmakingsproses is ook nie 'n gladde, rasionele aaneenlopende proses nie en ideale van beleid verander gedurig en word aangepas, soos wat beleid deur mense se hande beweeg en op verskillende wyses vertolk word. Die



periode na afloop van die demokratiese verkiesing van 1994, word volgens Naidoo (2005:23) en Christie (2008:131) gekenmerk deur die formulering van 'n reeks onderwysbeleidstukke, waaronder Die Witskrif op Onderwys en Opleiding (1995), Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (1996), Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996), Die Wet op Indiensneming van Opvoeders (1998) en Die Wet op die Suid Afrikaanse Kwalifiseringsraamwerk (1995) en Kurrikulum 2005. Die 'nuwe' onderwysbeleid van Suid-Afrika was volgens Fataar (2010:132) egter nie oorspronklike werk wat spesiaal vir die Suid-Afrikaanse konteks ontwikkel is nie en is baie sterk deur globale neigings beïnvloed:

*Education policy made in South Africa in the period from 1994 to 1997 is replete with indications of global influences and trends. The choice of a growth-led conception of education policy is consonant with similar trends in other parts of the world... Much of the terminology and conceptual language used in education policy are similar to that used in many other countries. Some examples are: user fees, decentralisation of school governance, equity, efficiency, performativity, quality assurance, outcomes-based education, and universal primary education.*

Christie (2006:380) sluit hierby aan met die gedagte dat verandering in Suid-Afrika nie net 'n verandering in regering behels het nie, maar ook 'n verandering in terme van die praktyke en rasionaliteit van regeer. Laasgenoemde het veranderinge in onderwys in die algemeen en spesifieke skole bemoeilik, aangesien dit moeilik is om gevestigde patrone deur wetgewing te verander. Dit het egter regstreeks 'n invloed op leierskap in skole gehad, omdat daar van skoolhoofde vereis word om wetgewing in skole te implementeer en te laat realiseer.

#### **2.2.4 Die vlak van die skool en die klaskamer**

Behoudens artikel 16(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 (SASA) setel die beheer van elke openbare skool in sy Beheerliggaam, maar tree die skoolhoof volgens artikel 16(3) op as die professionele leier op skoolvlak. As professionele leier is die skoolhoof kragtens SASA artikel 16A(2) onder andere verantwoordelik vir die implementering van die opvoedkundige programme en kurrikulum, die bestuur van die opvoeders en die steunpersoneel, die bestuur van die gebruik van leerondersteuningsmateriaal en toerusting, die uitvoering van werksaamhede wat die Departementshoof aan hom of haar delegeer, die veilige bewaar van skoolrekords en die implementering van beleid en wetgewing. Dit is volgens Christie (2008:164) belangrik om in ag te neem dat elke skool uniek is, elkeen met 'n eie gevoel en dat leerders in elke skool 'n unieke onderrigervaring beleef. Dit is egter ook

belangrik om in ag te neem dat daar sekere faktore is wat 'n verskil maak aan die leerervaring en uitkoms van leerders, naamlik:

- Wat leerders saam skool toe bring van hulle huise en families af.
- Watter skool leerders bywoon.
- Hoe goed die skool funksioneer.
- Wat binne die klaskamer gebeur in terme van onderrig, leer en assessering.

Die onderwysbeleidmakers funksioneer op die vlak van die staat en handel volgens Christie (2008:163) met die intensies van die regering, daarom sukkel beleidmakers om dit wat werklik saak maak, op die vlak van die skool en die klaskamer, te laat verwerklik. Die uitdaging vir Suid-Afrika is volgens Christie (2008:163) juis daarin geleë om op skoolvlak en in die klaskamer sistematiese onderrig en leer en individuele ontwikkeling te laat realiseer. Die implementering van beleid op skoolvlak is egter nie 'n eenvoudige proses nie, aangesien daar volgens Rawolle en Lingard (2008:739) op die vlak van die skool waarde aan ander vorme van kapitaal geheg word as op die vlak van beleidmaking. Verder is die logika van praktyke op skoolvlak volgens Rawolle en Lingard (2008:739) baie meer konteksgebonde en spesifiek en tradisioneel met 'n pedagogiese fokus. Daar word egter toenemend beleef dat 'n nuwe kultuur wat bestuur en ouditering beklemtoon, besig is om veld te wen en dat beheer hierdeur verskuif word vanaf die vlak van skool en klaskamer na die boonste vlak van die organisasie. Die toenemende klem op uitkomstes en die kultuur van performatiwiteit, veroorsaak volgens Rawolle en Lingard (2008:739) 'n spesifieke manifestering van beleid op skool- en klaskamervlak soos byvoorbeeld die benadrukking van leerderprestasie. Laasgenoemde is volgens Christie (2008:141) veral sigbaar in waar skoolgebaseerde bestuur tot gevolg het dat skole verantwoordelik is daarvoor om na hulle eie belange om te sien, sonder dat die behoeftes van die ander skole in die stelsel in aanmerking geneem word.

In die Suid-Afrikaanse konteks is die fundamentele aanname onderliggend aan die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASA), dat die beleid voorheen benadeelde groepe sal bemagtig om betrokke te raak op besluitneming oor onderwysake op skoolvlak (Naidoo 2005:31). Die implementering van SASA het volgens Motala & Pampallis (2001:140) 'n grootskaalse herverspreiding van mag in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel tot gevolg gehad en het die regs- en beleidsraamwerk waarbinne skole funksioneer, fundamenteel verander. Die SASA-

model het hiervoor voorsiening gemaak deur die implementering van verkose Beheerliggame, wat bestaan uit al die verskillende belanghebbendes by skole, naamlik die skoolhoof, ouers, opvoeders, nie-onderwyspersoneel en in die geval van sekondêre, skole verkose leederlede. Die gesag om onderwys op skoolvlak deur middel van beleid te beheer word volgens SASA aan hierdie liggaam, waarin ouers die meerderheid van die lede moet uitmaak, gedelegeer (Christie 2008:131 en Sayed & Jansen 2001:191). Die Beheerliggaam van 'n skool beskik volgens SASA oor die mag om onder andere 'n toelatingsbeleid, taalbeleid en skoolgelde te bepaal (Christie 2008:131). Verder het die Beheerliggaam die mag om die geboue en terrein van die skool te administreer en aanbevelings by die provinsiale onderwyshoof te maak oor die aanstelling van opvoeders. Artikel 20 van SASA gee die verantwoordelikheid om basiese bestuursmagte uit te voer aan Beheerliggame.

Skoolhoofde bevind hulself op die vlak van die skool en die klaskamer op 'n spesifieke punt in die onderwysveld - tussen die beleidmakende strukture van die staat en die praktyke van die skool (Lingard en Christie 2003:327). Ball (1994) verwys na hierdie punt waar die skoolhoof hom bevind as 'n interaksie tussen die konteks van beleidmaking (die staat) en die konteks van die praktyk (die skool), wat in beide gevalle direk en indirek beïnvloed word deur 'n verskeidenheid van kontekstuele kragte. Die partikuliere posisie van *in* die onderwysveld en *by* die interseksie van verskeie ander velde, vereis van die skoolhoof om gebruik te maak van 'n verskeidenheid praktyke en logika (Lingard en Christie 2003:327). In hierdie navorsing ondersoek ek hoe die neoliberale diskoerse verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde en fokus ek op die praktyke van skoolhoofde verbonde aan die skole op 'n plattelandse dorp. Dit is dus noodsaaklik om die vraagstuk van die globale neoliberale hervormingsbeweging in die volgende afdeling te ondersoek.

### **2.3 Die globale neoliberale hervormingsbeweging**

In die hierdie afdeling ondersoek ek literatuur wat direk spreek tot my navorsingsprobleem. Hier gaan ek werk met die globale neoliberale hervormingsbeweging ten einde skoolleierskap, gesien in die lig van die gedesentraliseerde staat, die opkoms van performatiwiteit, prestasie-meting en managerialisme en die impak hiervan op die beheer en bestuur van skole, te ontleed. Hierdeur wil ek my navorsingsfokus, naamlik die logika van neoliberalisme (beperkte finansiële insette deur die staat, maatreëls om maksimale effektiwiteit te verseker, openbare en privaat bydraes tot die onderwys en die keuse van die mark) en leierskap vestig. Volgens Read (2009:26) behoort 'n kritiese ondersoek van

neoliberalisme die transformasie te ondersoek waardeur neoliberalisme op 'n diskursief ontplooi word as 'n nuwe verstaan van menslike natuur en sy sosiale bestaan, eerder as 'n politieke program. Dit is dus nie genoegsaam om neoliberalisme slegs as 'n politieke program en die ontplooiing daarvan in terme van suksesse en mislukkinge te ondersoek nie. Ek ondersteun 'n posisie wat beywer vir 'n ondersoek van neoliberalisme as 'n fundamentele ideologie wat die snypunt van mag, konsepte, modusse van bestaan en subjektiwiteit behels.

### **2.3.1 Wat behels die Neoliberale diskoerse?**

Neoliberalisme is nie noodwendig in wese 'n eksakte of maklik definieerbare konsep nie. Dit hou wel verband met 'n groeiende diskoers wat poog om deur spesifieke konseptualiserings kombinasies van aktiwiteite en filosofieë, asook logika te produseer wat inslag het op 'n partikuliere tipe beleid en wetgewing (Heystek 2007:495). Die oogmerk is die bereiking van beperkte finansiële insette deur die staat, maatreëls om maksimale effektiwiteit te verseker, openbare en privaat bydraes tot die onderwys en om die keuse van die mark en leierskap te vestig (Christie 2008:137). Deur na neoliberalisme as diskoers te verwys, wil ek benadruk dat neoliberalisme as diskoers in wese gesien kan word, soos Thomas (2004:169) dit stel, as sosiale konstruksies van die werklikheid, of vorme van kennis waarin verhoudings en handelinge bemiddel word en mag manifesteer wat 'n partikuliere sosiale realiteit verteenwoordig en moontlik maak. Dit is belangrik om daarop te let dat diskoerse volgens Berkhout (2005b:128) geïnterpreteer behoort te word volgens Foucault (1990:92) se siening van mag, nie as wettige mag of iets substantief waaroor iemand beskik en wat bewustelik uitgeoefen word nie, maar as verweef in menslike verhoudinge en interaksies.

Dit is dus nie onverwags dat neoliberalisme op verskillende wyses vertolk en beskryf word nie. Barnett (2005:7) beskryf neoliberalisme as 'n ideologies-gedrewe projek met 'n duidelike oorsprong en waarvan die verspreiding in stand gehou en gesirkuleer word deur 'n stel identifiseerbare instansies, met 'n program van beleide en beheermaatreëls, wat privatisering, die vryheid van markte en 'n toename in kompetisie bevoordeel. Harvey (2006:145) sluit hierby aan en beskryf neoliberalisme as 'n ideologie wat die nosie ondersteun dat menslike voorspoed die beste bevorder kan word deur die maksimalisering van entrepreneuriese vryheid binne 'n raamwerk wat gekenmerk word deur privaat eiendomsregte, individuele vryheid, vrye markte en vrye handel. Die rol van die staat is om die raamwerk te skep en te onderhou wat geskik is vir sulke praktyke. Die staat se inmenging in die markte moet egter tot die minimum beperk word. Die staat word volgens Barnett

(2005:7) dus geherstruktuer in belang van die vrye mark en neoliberalisme het daardeur 'n nuwe vorm van politieke/ekonomiese beheer tot gevolg. Spesifieke politieke projekte soos Thatcherisme en Reganisme word aan neoliberalisme gekoppel (Brenner & Theodore 2008:33) en ook ander aspekte soos ekonomiese rasionaliteit, neo-konserwatisme en managerialisme. Neoliberalisme is daarom volgens Purcell (2008:13) in baie opsigte die herbevestiging van 'n ou neoklassieke ekonomiese aanname, dat die samelewing beter onder die logika van die mark funksioneer as onder 'n staatsbeheerde logika. Neoliberalisme rus op die aanname dat private ekonomiese belang gemaksimaliseer moet word in oop en kompeterende markte, aangesien die markte in staat is om hulpbronne effektiewer te kan allokeer as die staat. Ekonomiese globalisering het volgens Ong (2006:14) en Razvi & Lingard (2009:22) veroorsaak dat hierdie neoliberale rasionaliteit, globaal versprei het met behulp van internasionale agentskappe soos die Internasionale Monetêre Fonds en Wêreldbank. Neoliberalisme het daarom volgens Purcell (2008:13) 'n dominerende effek op beleidmaking en veroorsaak dat die logika van die mark ook uitgebrei is na staatsinstellings soos hospitale, sosiale welsyn en skole.

In teenstelling met die tydperk van Keynesiaanse welsynstate, toe die staat goedere en dienste aan die bevolking verskaf het ten einde goeie sosiale welvaart te verseker, word neoliberalisme geassosieer met minimale staatsinmenging (Larner 2000:5). Markte word as 'n meer effektiewe wyse beskou om ekonomiese aktiwiteite te organiseer, omdat dit met kompetisie, effektiwiteit en vryheid van keuse geassosieer word. Die sogenaamde 'welsynstate' word geherstruktuer deur 'anti-welsynisme' en publieke belang word vervang met privaat belange soos bepaal deur die mark en die toepassing van die beginsels van deregulering en privatisering (Clarke 2004:30-31). Die gevolg hiervan was nie net dat staatsregulering in sekere sektore verminder het nie, maar ook dat staatsuitgawes verminder is, veral op die gebied van verskaffing van welsynsdienste (Purcell 2008:17). Die verantwoordelikheid vir die verskaffing van welsynsdienste is verder toenemend afgewentel tot op plaaslike vlak, sonder dat die nodige fondse hierdie verantwoordelikheid vergesel het. Die neoliberale logika is gebaseer op die idee dat sosiale behoeftes baie meer effektief aangespreek sal word deur die meganismes van die mark as deur die staat. Die herstrukturering van Keynesiaanse welsynstate is gelei deur die Reagan en Thatcher regerings in onderskeidelik die Verenigde State van Amerika (VSA) en Brittanje en het daarna soos 'n vloedgolf versprei na die res van die wêreld. Harvey (2006:145) beskryf die verspreiding van neoliberalisering as volg:

*Neoliberalization has in effect swept across the world like a vast tidal wave of institutional reform and discursive adjustment, and while there is plenty of evidence of its uneven geographical development, no place can claim total immunity (with the exception of a few states such as North Korea).*

Brenner & Theodore (2008:33) bevestig die verspreiding van neoliberalisme en verklaar dat dit wil voorkom of neoliberalisme orals teenwoordig is, omdat dit vandag die dominante ideologiese rasionaliteit vir globale- en staatsvorming is.

### **2.3.2 Die naturaliserende effek van neoliberalisme**

Neoliberalisme het volgens Read (2009:25) in so 'n mate 'n oorredende effek op mense se denkwys, dat dit deel word van die logika waarmee mense die wêreld interpreteer en verstaan. Dit kan toegeskryf word daaraan dat neoliberalisme nie slegs 'n nuwe ideologie is nie, maar 'n transformasie *in* ideologie, sowel as 'n transformasie *van* ideologie is (Read 2009:26). Die basiese aanname is dat neoliberalisme 'n hegemoniese of heersende stelsel is, waar politieke dominansie uitgeoefen word deur die vorming van koalisies tussen verskillende belangegroep, met 'n stel duidelike koherente idees as samebindende faktor (Barnett 2005:7). Dit het ontwikkel tot 'n stelsel van denke wat so diep in alledaagse wys van verstaan ingebed is, dat dit bo alle twyfel aanvaar word. Hierdeur het neoliberalisme volgens Harvey (2006:145) en Brenner & Theodore (2008:15), 'n hegemoniese of leidende ideologie geword. Harvey (2006:145) beskryf die proses as volg:

*Furthermore, the rules of engagement now established through the WTO (World Trade Organisation which govern international trade) and by the IMF (International Monetary Fund which govern international finance) instantiate neoliberalism as a global set of rules. All states that sign on to the WTO and the IMF (and who can afford to stay out?) agree to abide (albeit with a 'grace period' to permit smooth adjustment) by these rules or face severe penalties. (My insertion explanation of the acronyms).*

Ten einde 'n hegemoniese of leidende ideologie te word, moet neoliberalisme volgens Harvey (2006:146) op 'n 'natuurlike' wys spreek tot mense se intuïsie, instinkte, waardes en begeertes. Harvey (2006:146) beskryf hierdie proses as die naturalisering van neoliberalisme en verklaar dit as volg:

*The founding figures of neoliberal thought took political ideals of individual liberty and freedom as sacrosanct, as 'the central values of civilization', and in so doing they chose wisely and well, for these are indeed compelling and great attractors as concepts. These values were threatened, they argued, not only by fascism, dictatorships and communism, but by all forms of state intervention that substituted collective judgements for those of individuals set free to choose. They then concluded that without the diffused power and initiative associated with (private property and the competitive market) it is difficult to imagine a society in which freedom may be effectively preserved.*

Die feit dat individuele vryheid en die vryheid van keuse voorgehou is as die ideale van neoliberalisme, het veroorsaak dat die konsep baie aanloklik was deurdat dit op 'n natuurlike wyse spreek tot mense se intuïsie, instinkte, waardes en begeertes en dat alle vorme van staatsinmenging beperk word. Neoliberalisme het daarom oor die afgelope 35 jaar volgens Brenner & Theodore (2008:33) ontwikkel tot waar dit as 'n operasionele raamwerk of 'ideological software' vir globalisering dien, wat die reëls neerlê waarvolgens globale agentskappe lenings toestaan. Die feit dat neoliberalisme nie deur die staat of dominante groepe gegengereë word nie, maar deur die belewenis van koop en verkoop van kommoditeite van die mark, veroorsaak volgens Read (2009:26) dat die belewenis versprei na ander sosiale terreine van die lewe en dat die idees van die mark, 'n *beeld van die samelewing* word. Neoliberalisme verteenwoordig daardeur nie 'n ideaal nie, maar die werklikheid, naamlik die menslike natuur, aangesien die meemaak van die mark in die mens se alledaagse natuur is (Read 2009:26).

Die naturalisering van neoliberalisme het volgens Hamann (2009:39) tot gevolg dat dit as 'n *alledaagse ervaring* ervaar word. Laasgenoemde kan daaraan toegeskryf word dat neoliberalisme veroorsaak dat die tradisionele onderskeid tussen openbare en privaat, aan die een kant en politieke en persoonlike aan die ander kant, stelselmatig al hoe minder sigbaar is, of selfs verwyder word. Dit het volgens Hamann (2009:39) tot gevolg dat aktiwiteite wat verband hou met produksie en verbruik, wat tradisioneel tot publieke ruimtes beperk was, toenemend buite die publieke domein privaat, byvoorbeeld in huise, plaasvind. Hierdeur naturaliseer neoliberalisme en word dit deel van die alledaagse. In die hieropvolgende afdeling word neoliberalisme ontleed aan die hand van Foucault se nosie van *gouvernementaliteit*.



### 2.3.3 Neoliberalisme as gouvernementaliteit

In hierdie afdeling word Foucault se nosie van gouvernementaliteit bespreek en aangewend om neoliberalisme te ontleed, ten einde die rasionaal en aannames van die neoliberalisme bloot te lê. Dit toon ook aan hoe die verwerkliking van neoliberalisme op onderwys gekenmerk word deur die beklemtoning van 'n nuwe tipe bestuur. Foucault se werk bied 'n fokus op die wyse waarop mag in diskoerse manifesteer deur die wyse waarop ons daarmee bemoeienis maak, alles wat ons dink, doen en weet, bloot te lê.

Foucault het volgens Lemke (2001:191) die konsep *gouvernementaliteit* as 'n nosie verfyn in sy herbesoek aan die uitoefening van mag in 'n ontleding van 'n tydperk vanaf die Antieke Grieke, deur tot by moderne neoliberalisme. Dit is veral sy lesing in 1979 met die titel *La naissance de la biopolitique* wat volgens (Lemke 2001:192) op liberale en neoliberale vorme van regering gefokus het. Volgens Ong (2006:4) verwys Foucault se nosie van gouvernementaliteit na die verskeidenheid kennis en tegnieke wat gemoeid is met die sistematiese en pragmatiese regulering van alledaagse optrede.

Foucault stel dit dat gouvernementaliteit die reeks praktyke verteenwoordig wat die strategieë konstitueer, definieer, organiseer en instrumentaliseer, wat individue aanwend in hulle handel met ander (Ong 2006:4). Foucault se teorieë, wat volgens Tamboukou & Ball (2003:1) as “tools of analysis” gesien kan word, bied 'n ontleding van die metodologiese en teoretiese beginsels onderliggend aan die konsep van gouvernementaliteit, wat volgens Lemke (2001:192) 'n kritiese hoek bied waarteen neoliberalisme ontleed kan word. Foucault het nie net die standaard politieke betekenis van vandag aan regeer of regering gekoppel nie, hy het ook gebruik gemaak het van die breër definisie soos wat dit tot en met die agtiende eeu gebruik is, naamlik die beheer van die self, leiding aan die gesin en kinders en die bestuur van die huishouding. Regering kan dus volgens Foucault as ‘*..the conduct of conduct ..*’ beskou word en in sy lesing aan die “Collège de France” het Foucault ‘*the conduct of conduct*’ verbind aan die kuns om te regeer, of gouvernementaliteit (Foucault 1994, 2004). Die sentrale problematiek van die regering as ‘*the conduct of conduct*’, is volgens Foucault (1994, 2004) die spanning wat die sentralisering deur die staat teenoor die logika van dispersie veroorsaak - 'n probleem wat volgens Gulson & Fataar (2011:276) die *hoe* van regeer bevraagteken. Hierdie problematiek staan volgens Gulson & Fataar (2011:276) sentraal in die sogenaamde ‘post Foucauldiese’ nosie van gouvernementaliteit, wat in besonder fokus op die ondersoek van regering en regeer in gevorderde liberale of neoliberale samelewings.



Lemke (2007:2) beskryf gouvernmentaliteit as die rasionaliteit van regeringspraktyke in die uitoefening van politieke mag. Dit is egter belangrik om daarop te let dat Foucault se bedoeling met regering nie tot politieke regering beperk was nie, maar dat dit alle vorme van beheermaatreëls ingesluit het, wat wissel van die mens se beheer oor homself tot die *biopolitieke* beheer van bevolkings. In sy werk skakel Foucault die nosie van gouvernmentaliteit met biopolitiek en magskennis (power-knowledge). Die konsep van gouvernmentaliteit het hierdeur aanleiding gegee dat daar 'n nuwe siening van mag ontwikkel het, aangesien biopolitiek volgens Ong (2006:13) verwys na alle vorme van kontrolemaatreëls waardeur die bevolking en individue gereguleer word. Neoliberalisme het daarom volgens Ong (2006:13) ontwikkel tot die nuutste tegniek waarmee mense beheer kan word, aangesien dit steun op die beginsels van die mark as gouvernmentaliteit in die onderwerping en beheer van die bevolking. Foucault het juis benadruk dat mag nie slegs in terme van die tradisionele siening van die bo-na-onder hiërargie van die staat gesien moet word nie, maar dat dit ook alle vorme van sosiale beheer behels, soos hospitale en skole, sowel as alle vorme van kennis. Gouvernmentaliteit maak dit volgens Larner (2000:12) moontlik om onderskeid te tref tussen die effek van neoliberalisme op regeer en beheer. Neoliberalisme mag volgens Larner (2000:12) minder *regeer* tot gevolg hê, deurdat die individu se reg op keuse benadruk word, maar aan die ander kant lei dit tot nuwe vorme van *beheer* deurdat die individu onderwerp word aan die norme van die mark.

Neoliberalisme het volgens Lemke (2001:200) tot gevolg dat die staat meer deur die mark beheer word as wat die mark deur die staat beheer word. Daardeur verwyder neoliberalisme die beginsel van eksterne beheer en word dit vervang met die beginsels van die mark, wat dien as organisatoriese beginsels vir die staat en die gemeenskap. Hierdeur word die sosiale domeine ge-enkodeer as 'n vorm van ekonomiese domeine en die kriteria van die mark van toepassing gemaak op die besluitnemingsproses in die gesin, huwelik en die professionele lewe. Neoliberalisme verbind hierdeur die rasionaliteit van die regering aan die rasionele aksie van die individue. Die verwysingspunt is egter volgens Lemke (2001:200) nie in die menslike natuur nie, maar 'n kunsmatige geskepte vorm van gedrag. Neoliberalisme het daardeur tot gevolg dat die rasionele beginsels waarvolgens regeringsoptrede gereguleer en beperk word, vervang word met 'n kunsmatige geordende vorm van vryheid. Neoliberalisme is dus nie net 'n wyse hoe state of die ekonomie beheer word nie. Dit is volgens Read (2009:27) baie nou verbonde aan die beheer van individue, om daardeur 'n partikuliere wyse van leef te veroorsaak. Foucault benadruk volgens Read (2009:27) juis die beginsel dat

neoliberalisme tot gevolg het dat ekonomiese aktiwiteite die matriks van sosiale en politieke verhoudinge word, met kompetisie eerder as ruil of handeldryf as fokus. Hierdie skuif van handeldryf na kompetisie het volgens Read (2009:28) 'n diepgaande effek - ruiling is as natuurlik beskou terwyl kompetisie as kunsmatig beskou is. Kompetisie moes dus teen marktdensie beskerm word deur ingryping van die regering. Laasgenoemde veroorsaak volgens Read (2009:28) 'n verskuiwing in die algemene siening van die mens vanaf *homo juridicus*, of wettige onderdaan van die staat, na *homo economicus*, wat 'n spesifieke antropologiese siening van die man as ekonomiese subjek verteenwoordig. Hierdeur het 'n verskuiwing plaasgevind in die wyse waarop mense hulself sien en hulle onderdane gemaak word. Volgens Read (2009:28-29) is *homo economicus* 'n ander tipe onderdaan, met 'n ander motivering, wat volgens ander beginsels beheer word as *homo juridicus*, of wettige onderdaan van die staat. Neoliberalisme konstitueer hierdeur 'n nuwe modus van gouwermentaliteit, of wyse waarop mense regeer word en hulself regeer. Die operatiewe terme van hierdie gouwermentaliteit is volgens Read (2009:29) nie meer regte en wette nie, maar belange, belegging en kompetisie.

Mag manifesteer volgens Foucault nie as substantiewe regulerende druk nie, maar in die wyse waarop dit in verskillende kontekste en interaksies beteken en geaktiveer word, waarna Foucault verwys as '*the conduct of conduct*' (Inda 2005:6). Foucault se ontleding oor die kuns om te regeer, het 'n vernuwing gebring oor hoe daar oor politieke regering gedink kan word. Die klem word verskuif weg van die soewereine siening van mag in substantiewe terme, na 'n siening wat die klem plaas op die kuns of interaktiewe prosesse waardeur regeer word. Om te regeer, behels nie bloot om wette te maak en dit van toepassing op mense te maak nie, maar om dinge so te organiseer dat die gevolge daarvan gepas is en geskik is vir diegene wat regeer word (Inda 2005:2). Foucault se nosie van gouwermentaliteit maak dit dus moontlik om die praktyke waarmee moderne regerings beheer uitoefen oor mense, asook die rasionaliteit waarmee hierdie praktyke as normaal te laat vertoon word, te ondersoek. Christie (2006:374-375) beskryf bogenoemde as volg:

*For Foucault the exercise of power is a central problematic, to be explored in its microforms and manifestations rather than sought in obvious places. His concern is to explore 'strategies of power': networks, mechanism and techniques as well as the accompanying rationalities which normalise acts of power so that there is a sense that a particular decision 'could not but be taken in the way it was'. It is important to*

*recognise that the 'regimes of practice' and 'savoirs' of governmentality are not foundational truths or rational laws; they are the products of 'petty circumstances' and chance happenings, illusions and mystifications, as well as calculations and strategies in the exercise of power. Particular ways of doing things may appear to be inevitable, or the only decision that could have been taken, but this is the effect of rationalities that accompany the exercise of power.*

Volgens Christie (2006:375) verwys regering wanneer dit aan Foucault se siening ontleed word, dus breedweg na die tegnieke en prosedures wat menslike gedrag rig. Dit behels aan die een kant 'n reeks spesifieke prosedures en tegnieke, bekend as die '*regimes of practices*' en aan die ander kant 'n komplekse domein van kennis, bekend as '*savoirs*'. Volgens (Christie 2006:376) sou om te regeer, volgens Foucault se kategorieë, beteken dat die regering 'n stel reëls daar stel vir die '*conduct of conduct*'. In die proses word partikuliere '*technologies of practice and domains of knowledge*' aanwend om aandag te gee aan die aspekte wat mense as belangrik ag, naamlik ekonomiese voorspoed en mense se veiligheid. Wanneer neoliberalisme egter aan Foucault se nosie van gouvernementaliteit ontleed word, lê dit volgens Ong (2006:4) die rasionaal van die nuwe tegnologie van beheer bloot. Hierdie nuwe tegnologieë steun swaar op die beginsels van die mark en word as logika aangewend vir die vorming van beleid. Hierdie stelsel word volgens Moos (2008:232) gekenmerk deur desentralisering en deelnemende bestuur en word deurgevoer vanaf staatsvlak tot plaaslike- en later institusionele vlak (in die geval van die onderwys selfbesturende skole), tot opvoeders en klaskamers (klaskamerbestuur) en individue (selfbesturende leerders). Volgens Moos (2008:232) verwys Foucault hierna as neoliberale gouvernementalisering:

*It is, as Foucault calls it neo-liberal governmentalisation: governmentality presupposes agencies of management but it also requires and gains the cooperation of the subjects involved. That is, according to Foucault, the case in every modern society. What is different is the logic or the rationale that seems to be governing the fields. Governance based on a management model is not legitimised by Weber's notion of legal-rational authority, but by a form of legitimacy or rationality that depends on efficiency in the market.*

Die logika of rasionaal van beheer van neoliberale gouvernementalisering verskil dus deurdat dit legitimiteit verleen aan 'n rasionaal wat steun op die effektiwiteit van die mark (Ong 2006:4). Neoliberale gouvernementaliteit ondersteun die konsep van individue wat vry is en

wat beheer word volgens die beginsels van die mark, naamlik dissipline, effektiwiteit en kompetisie. Die ideale neoliberale burger is nie afhanklik van die staat nie, maar is volgens Ong (2006:14) 'n *entrepreneur* van hom of haarself. Dit is dus noodsaaklik om die manifestering van mag te ondersoek deur strategie, netwerke, meganismes en tegnieke. Die rasionaliteit wat handelinge normaliseer moet ook ondersoek word ten einde te verstaan of 'n partikuliere manier van doen en skynbaar logiese besluite wat daardeur geneem word, die effek van rasionaliteit en die toepassing van mag is, al dan nie. Die essensie van die staat se soewereiniteit is juis nie daarin gesetel omdat dit oor die monopolie beskik om te regeer nie, maar daarin dat dit oor die monopolie beskik om besluite te neem. Volgens Ong (2006:5) is dit belangrik om daarop te let dat neoliberale besluite tot gevolg het dat sekere *ruimtes* geskep word waar daar uitsonderlike politieke en ekonomiese voordele geniet kan word, wat nie vir almal beskore is nie.

Neoliberalisme het volgens Ong (2006:6) tot gevolg dat twee tipes tegnologieë aangewend word. Eerstens, die tegnologie van subjektivering (die verkryging van selfregulering sodat die regte keuses gemaak word en effektiwiteit en kompetisie geoptimaliseer kan word) en tweedens die tegnologie van onderwerping (deur die aanwending van die beginsels van die mark met die oog op optimale produktiwiteit). Volgens Harvey (2006:157) is dit juis die wettiging van die rasionaliteit wat steun op die effektiwiteit van die mark, wat lei tot die uitbuitbare teenstrydighede in die neoliberale agenda, naamlik die gaping tussen retoriek (in belang van almal) en die verwerkliking (tot voordeel van 'n klein groep), wat mettertyd duidelik sigbaar geword het. Dit word deur Brenner & Theodore (2008:5) toegeskryf aan die teenstrydigheid wat bestaan tussen die ideologie van neoliberalisme, wat aan die een kant 'n *utopia* van markte vry van alle vorme van staatsinmenging voorstaan, en dan laasgenoemde deur dit te implementeer in die vorm van nuwe vorme van staatsinmenging. Die ideale van die mark, naamlik kompetisie en regverdigheid word hierdeur toenemend genegeer deur die monopolisering, sentralisering en internasionalisering van korporatiewe en finansiële mag (Harvey 2006:157). Die gevolg hiervan, is volgens Brenner & Theodore (2008:5), sigbaar in die feit dat selfregulerende markte nie tot verwagte optimale aanwending van beleggings en hulpbronne aanleiding gegee het nie, maar tot 'n toename in oneweredige ontwikkeling en ongelykheid in die verspreiding van welvaart. Dit is veral sigbaar in lande soos China, Rusland en ook die lande van Suidelike Afrika, insluitende Suid-Afrika. Terwyl die meerderheid van die mense onderwerp word aan die uitwerking van mag van die markte, is sosiale beskerming slegs vir die *finansieel sterke* beskore (Brenner & Theodore 2008:5).

Volgens Harvey (2006:157) is dit veral kommerwekkend dat daar al hoe meer 'n sigbare spanning teenwoordig is tussen die neoliberale klem op individuele regte en die outokratiese gebruik van die mag van die staat om die stelsel te behou. Harvey (2006:157) verwys hierna as die anti-demokratiese aard van neoliberalisme en skryf dit toe aan die enorme mag wat ekonomiese markte verkry het deur instansies soos die Internasionale Monetêre Fonds, Wêreld Handelsorganisasie, Wêreldbank en ander privaat finansiële instellings.

Deur die rasionaal en aannames van die neoliberalisme bloot te lê, wil ek aantoon hoe die verwerking van neoliberalisme op onderwys gekenmerk word deur die beklemtoning van 'n nuwe tipe bestuur. Hierdie nuwe tipe bestuur gee aanleiding tot nuwe uitdagings vir skoolhoofde omdat 'n nuwe tipe beheer gewettig word, waarvolgens 'n rasionaliteit, wat afhanklik is van die effektiwiteit van die mark, op die onderwys van toepassing gemaak word. Dit het tot gevolg dat evaluering-, kwaliteits- en kontrole-maatreëls, bekend as performatiwiteit, toenemend op die onderwys van toepassing gemaak word. Die vestiging van neoliberale idees soos beperkte finansiële insette deur die staat, maatreëls om maksimale effektiwiteit te verseker, openbare en privaat bydraes tot die onderwys en die keuse van die mark het 'n groot impak op die beheer en bestuur van skole. Ek gaan dus in die volgende afdeling fokus op hoe neoliberalisme in die onderwys en skole manifesteer.

## **2.4 Die Manifestering van die Neoliberale diskoerse en die onderwys**

Die doel van hierdie afdeling is om aan te toon watter gevolge die manifestering van die neoliberale diskoerse vir die onderwys het en fokus op die invloed wat dit op skole het. Die manifestering van die neoliberale diskoers het verreikende gevolge vir die onderwys. Dit verander volgens Ball (2003:216) nie slegs die werk wat onderwysers doen nie, maar ook wie hulle is, deurdat die metodes, kultuur en etiese stelsels van die privaatsektor op die onderwys toegepas word. In hierdie afdeling gaan ek die verband tussen leierskappraktyke van skoolhoofde en die diskoerse van neoliberalisme, managerialisme en performatiwiteit eksploreer. Hierdie eksplorاسie word belig vanuit die uitgangspunt dat leierskap in skole gevorm word deur diskoerse oor skole, eerder as wat dit 'n stel praktyke of disposisies is wat ontwikkel is deur individue of wetlike beskrywinge van die leierskapsbetrekkinge wat in skole belee word. In plaas daarvan om leierskap in skole as vaste funksionele onderwyspraktyke te sien, wil ek suggereer dat die leierskap in skole deurlopend herbewerk en vernuwe word, soos wat die neoliberale diskoerse daarin verwerklik word.

### 2.4.1 Onderwys geherdefinieer in terme van ekonomiese terme

Volgens Christie (2008:24) beïnvloed ekonomiese diskoerse die onderwys op twee maniere. Daar is eerstens kostes verbonde aan onderwys en daar moet besluit word watter persentasie van die regering se begroting aan onderwys gespandeer kan word. Daar moet ook besluit word of die regering alle kostes verbonde aan onderwys moet dra, of skoolgelde gehef moet word en in watter mate die privaatsektor by die onderwys betrokke moet wees (Christie 2008:24). Tweedens is die ekonomiese diskoerse gemoeid met die verband tussen skole en die ekonomie, naamlik die verband tussen skoling en die werk wat mense kry teenoor die rol wat skole speel in die individuele en sosiale vorming van mense (Christie 2008:24).

Globalisering en die hegemonisering van neoliberalisme het volgens Hursh (2001:4) daartoe bygedra dat onderwys verbind word aan die *menslike kapitaal teorie* en geherdefinieer word in terme van die bydrae wat dit lewer in ekonomiese terme. Volgens Christie (2008:26) word skole hierdeur aan die ekonomie verbind deur die *menslike kapitaal teorie*, waarvolgens onderwys in ekonomiese terme beskou word en skoling ontleed word as 'n produksie faktor wat 'n bydrae tot ekonomiese groei lewer. Volgens hierdie teorie moet onderwys as 'n belegging gesien word wat 'n opbrengs lewer. Kurrikulumbepanners en beleidmakers het volgens Hursh (2001:4) in 'n poging om produktiwiteit te verhoog, ekonomiese beginsels soos insette en uitsette, koste en voordele, belegging en opbrengs en produksie en verbruik op die onderwys begin toepas. Volgens Christie (2008:27) is dit egter ooglopend dat die ekonomiese diskoerse nie gemoeid is met wat uiteindelik in die klaskamers van skole gebeur nie en het die toepassing van die *menslike kapitaal teorie* in die onderwys volgens O'Brien en Down (2002:114) veroorsaak dat die fokus in die onderwys verskuif weg van die *wat en hoekom* na die *hoe*.

Die aanvanklike verwagting was dat die vryemark beginsels onderwys van 'n hoë kwaliteit sou verseker, maar hierdie oogmerk is volgens Heystek (2007:496) nie op die lange duur bereik nie. Politieke druk deur neokonserwatiewe groepe in die VSA en Verenigde Koningryk in die laat 1970's en 1980's het volgens Heystek (2007:497) daartoe aanleiding gegee dat die regerings daar managerialistiese beheermaatreëls geïmplementeer het in 'n poging om kwaliteit te verseker. Regerings het gestandaardiseerde toetse gebruik as bewyse om goeie rekenskap te gee vir die aanwending van belastingbetalers se geld. Die rasionaal hieragter was dat beheermaatreëls (managerialisme) dit moontlik maak om kwaliteit onderwys te verseker, ten spyte van die vermindering van die regering se finansiële steun aan

onderwys (in lyn met die idees van neoliberalisme). Hierdie beheermaatreëls wat volgens Beare et al (1989:5) as die ‘Effective Schools Movement’ bekend gestaan het, het onderwys in die VSA sedert die 1980’s gekenmerk. Die aanvaarding van neoliberalisme en managerialisme as invloedryke globale kragte het ‘n dilemma geskep vir die Suid-Afrikaanse regering en onderwysstelsel. Die globale tendens van neoliberale kapitalisme het die Suid-Afrikaanse regering genoop om die sogenaamde RDP, (wat gefokus het op groei deur herverspreiding) met ‘n markgedrewe neoliberale makro-ekonomiese plan, bekend as GEAR, te vervang. Op die gebied van onderwys is ‘n beleid geïmplementeer wat as ‘n kombinasie tussen die beste internasionale praktyke en plaaslike waardes beskou kan word (Christie 2006:378), wat die eienskappe van ‘n moderne demokrasie en mark ekonomie het. Alhoewel 8% van die BNP (Bruto Nasionale Produk) aan onderwys gespandeer is, was daar van die begin af probleme met die onderwys. Die neoliberale makro-ekonomiese beleid het gefokus op fiskale beheer, die vermindering van die bedrag wat op sosiale dienste (insluitende die onderwys) gespandeer word, asook groter effektiwiteit. Die gevolg hiervan is dat historiese ongelykhede van die verlede nie effektief aangespreek kon word nie en dat dit vandag nog steeds opvallend deel is van die stelsel. In die volgende afdeling word ondersoek hoe die manifestering van die neoliberale diskoerse in die onderwys daartoe aanleiding gee dat die betekenis van onderwys toenemend gesoek word in markgeskiktheid en doeltreffendheid.

#### **2.4.2 Opvoedingsbetekenis gesoek in markgeskiktheid en doeltreffendheid**

Die manifestering van neoliberalisme het volgens Rouillard & Giroux (2005:331) gevolg dat tradisionele demokratiese waardes vervang word met ‘n oormatige klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en koste-effektiwiteit. Alhoewel skoolhoofde voel dat die toepassing van hierdie waardes van die mark onvanpas vir skole is, aangesien dit min verskil maak aan die leerproses van leerders, word dit tog beherend (O’Brien & Down 2002:112). Hierdie waardes het meer te doen met kostebesparing as met opvoedkundige waardes en is gebrekkig aan opvoedkundige legitimiteit. Hierdie situasie gee volgens Rouillard & Giroux (2005:331) aanleiding tot spanning en verwarring en word volgens O’Brien & Down (2002:116) toegeskryf aan die feit dat die onderwysbeplanners so ver verwyderd is van die klaskamer, dat hulle uit voeling is oor wat in klaskamers gebeur, of in sommige gevalle selfs mense is wat geen onderwys- of klaskamerervaring het nie.

Navorsing in die Verenigde Koninkryke (Grace 1995; Ball 1999; Gerwitz and Ball 2000), New Zealand (Harold 1999) en Australië (Smyth 1993, 2001; Blackmore 1998) het bevind



dat neoliberalisme veroorsaak het dat daar 'n duidelike ideologiese skuif weg van gemeenskaplike gedeelde waardes na die markgedrewe beginsels plaasgevind het. Hulle het ook bevind dat goeie leierskappraktyke vandag beskryf word aan die hand van die waardes van die mark en managerialistiese praktyke, eerder as die inklusiewe, opvoedkundig verantwoordbare en deelnemende wyses van die verlede. Ball (1999:5) verwys na die proses as die *re-modellering van skoolhoofskap* en benadruk dat skoolhoofde toenemend al hoe meer onder druk is om hulle rolle te herdefinieer in terme van ko-operatiewe verantwoordelikhede en die waardes van die sakewêreld. McInerney (2003:66) het bevind dat skoolhoofde toenemend bekommerd is oor hierdie funksionele siening van leierskap, wat gepaard gaan met 'n toenemende beklemtoning van effektiwiteit en aanspreeklikheid, ten koste van die tradisioneel meer pedagogiese siening van die rol van die skoolhoof. Skoolhoofde beleef volgens McInerney (2003:68) toenemend dat die beklemtoning van besigheidsbeginsels in skole veroorsaak dat die fokus van leierskap besig is om te verskuif van die opvoedkundig gefundeerde, met 'n fokus op onderrig en leer na die van markmediator of besigheidsbestuurder. In die volgende afdeling word daar ondersoek hoe die manifestering van neoliberalisme in die onderwys 'n verskuiwing in die leierskapsrol van die skoolhoof tot gevolg het.

In Suid-Afrika is daar volgens Christie (2008:142) deur middel van 'n stelsel van kwaliteitsversekering gepoog om die kwaliteit van onderrig en leer te verhoog, bekend as die Geïntegreerde Gehalte Bestuur Stelsel (GGBS). GGBS is 'n stelsel van Ontwikkelings-taksering, Prestasie-meting en Heelskool- evaluering. Die doel van GGBS is volgens Weber (2005:64) gebaseer op die aanname dat dit sal aanleiding gee tot groter aanspreeklikheid en effektiwiteit in skole. Dit is volgens Weber (2005:65) egter belangrik om daarop te let dat die logika van GGBS en die meegaande gebruik van woorde soos *aanspreeklikheid*, *bestuur* en *kwaliteitsversekering* afkomstig is van die privaatsektor en dat dit nie op onderrig gebeure fokus nie, maar eerder op die effek van opvoeders op leerders se prestasie. Weber (2005:68) beskryf die GGBS proses as burokratiese en lineêr en dat dit steun op die gebruik van kontrolelyste. Weber (2005:70) skryf laasgenoemde toe aan die manifestering van internasionale diskoerse oor aanspreeklikheid, managerialisme en die mark in die siening van die onderwys in Suid-Afrika.



### 2.4.3 Van opvoedingsleier tot markmediator/besigheidsbestuurder

Managerialisme is volgens Rouillard & Giroux (2005:331-332) die manifestering van dit wat onder die filosofiese etiket van pragmatisme geplaas kan word, aangesien managerialisme die praktiese toepassing van die teorie oor die modellering van individuele gedrag deur die skepping van 'n stel spesifieke norme, bekend as die organisatoriese kultuur, is. Die onderliggende aanname van managerialisme is dat daar beter sosiale toestande in die wêreld sal wees as dit volgens ekonomiese beginsels bestuur sal word (Heystek 2007:496). Managerialisme ondersteun daarom die gedagte dat bestuurders die reg het om te bestuur en dat die rol en oogmerk van die werksmag die van 'n gedissiplineerde werksmag moet wees, wat streef na produktiwiteit tot voordeel van die ekonomie. Managerialisme reduceer sosiale, kulturele en politieke probleme tot bestuurbare probleme, wat bestuur kan word sonder of met min begrip vir die menslike dimensies. Die toepassing van markgedrewe sakebeginsels op skole met die oog daarop om uitgawes te besnoei in die 1980's en die plaas van groter klem op akademiese prestasies en aanspreeklikheid in die 1990's, het volgens Oplatka (2009:15) verder daartoe bygedra dat daar oormatig klem gelê word op bestuur, ook bekend as managerialisme of soos deur Berkhout (2005a:322) beskryf as “burokratiese managerialisme en beheer”. Heystek (2007:493) wys daarop dat *bestuur* en *leierskap* begrippe is wat algemeen op skoolhoofde van toepassing gemaak word. Dit is egter noodsaaklik om te onderskei tussen die leierskappraktyke en bestuursfunksies van die skoolhoof:

*Leadership is therefore conceptualised, as the activity of leading people, that is, of getting things done through people with an emphasis on relations, communication, motivation, and an approach based on emotional intelligence. The leader is more inclined to open communication and to risk-taking, while being less restricted by prescribed policies. The terms ‘management’ and ‘managers’ refer to the more structured role or approach of working within the confines of the rules, regulations, and boundaries provided in a school situation.*

Alhoewel leierskap en bestuur in die meeste gevalle na dieselfde aktiwiteit verwys, behoort dit volgens Hoyle and Wallace (2005:68) duidelik onderskei te word van managerialisme, waar daar van die standpunt uitgegaan word dat alles onder die gesag van die leier val en dus beheer behoort te word met behulp van bestuurstegnieke. Managerialisme kan vanuit hierdie konteks verstaan word as 'n oorbeklemtoning van bestuur ten koste van die ander relevante

faktore. Managerialisme negeer volgens Heystek (2007:494) die belangrikheid van die skoolhoof as leier en iemand wat 'n beduidende invloed op ander mense kan hê, deur slegs te fokus op die bestuurstegnieke wat nou steun op administrasie of bestuur, en nie noodwendig op leierskappraktyke nie. McInerney (2003:57) wys daarop dat die leierskappraktyke van skoolhoofde die afgelope jare in die meeste lande 'n transformasie ondergaan het. Dit het beweeg van die tradisionele rol van die skoolhoof as die skepper van die kultuur van die skool en die bewaker van kwaliteit onderrig en leer in die klaskamer, na 'n nuwe tipe leierskap, wat in die raamwerk van die ko-operatiewe managerialistiese filosofie van die neoliberale diskoerse die pedagogiese rol van die skoolhoof devalueer tot die van 'n bestuurder. Dit word bevestig deur Grace (1995:11) se navorsing onder 80 skoolhoofde in Engeland, waarin hy tot die gevolgtrekking gekom het dat skoolhoofde voor nuwe uitdagings te staan kom in die ko-operatiewe model van leierskap, aangesien laasgenoemde in 'n groot mate die tradisionele wyse van deelnemende besluitneming misken. Grace het bevind dat die toepassing van 'n skoolgebaseerde bestuursmodel nuwe vorme van managerialisme tot gevolg het, wat nie net die tradisionele leierskappraktyke van die skoolhoof ernstig ondermyn nie, maar ook veroorsaak dat daar 'n afstand ontstaan tussen die skoolhoof, die opvoeders en leerders en die onderrig wat in klaskamers plaasvind.

In die volgende afdeling word ondersoek hoe die manifestering van neoliberalisme in onderwys daartoe aanleiding gee dat daar toenemend van skoolhoofde verwag word om die belange van die staat bo die van die gemeenskap te plaas. Daar word ondersoek hoe die leierskapsrol van skoolhoofde in die proses verander deur 'n vermindering in die vlak van outonomie en hoe skoolhoofde in die proses *agente van die staat* word of soos McInerney (2003:65) daarna verwys, *staatsamptenare van die minister*.

#### **2.4.4 Neoliberale diskoers: Staat en gemeenskap**

Volgens Lingard & Christie (2003:327) bevind die skoolhoof hom in 'n unieke posisie, naamlik daar waar die belange van die skool en die belange van die gemeenskap mekaar ontmoet. Oor die jare is van skoolhoofde verwag om as deel van die uitvoering van hulle leierskappraktyke, betrokke te wees by onderhandelinge en gesprekke met verteenwoordigers van die gemeenskap. Fataar (2009c:324) het in hierdie verband bevind dat skoolhoofde se verhoudinge met individue en groepe in die gemeenskap, hulle in staat stel om aan die een kant die karakter van die gemeenskap waarin skole funksioneer beter te verstaan, maar ook om aan die ander kant hulself te vestig as 'n gesagsfiguur in die gemeenskap. Die posisie van

die skoolhoof het egter oor die afgelope paar jare verander. Skoolhoofde het volgens O'Brien & Down (2002:120) nie meer die vlak van outonomie as wat hulle 'n paar jaar gelede gehad het nie. Hulle rol is verpolitiseer en hulle het in die proses *agente van die staat* geword of soos McInerney (2003:65), daarna verwys *staatsamptenare van die minister*. Skoolhoofde beleef al hoe meer dat hulle insette toenemend geïgnoreer word wanneer die breë onderwysoogmerke en beleid ontwikkel word, terwyl hulle aan die ander kant toenemend daarvoor aanspreeklik gehou word dat die praktyke in skole in ooreenstemming met die nasionale beleid en oogmerke moet wees (Zille 2010:9). McInerney (2003:65) het bevind dat daar vandag nie net van skoolhoofde verwag word om die regering van die dag se agenda te implementeer nie, maar ook om die organisatoriese doelwitte van die departement bo die belange en aspirasies van hulle eie skool en gemeenskap te plaas. McInerney (2003:65) stel dit as volg:

*Today, principals are not only expected to implement the government's agenda in accordance with line management responsibilities but to identify first and foremost with the organizational goals of the department over and above the interests and aspirations of their own school community.*

Die invoeging van artikel 16A in 2007 in die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996 (SASA) het magte van die staat oor die werksaamhede van skoolhoofde in openbare skole uitgebrei en verseker dat die staat die werksaamhede en verantwoordelikhede van die skoolhoofde kan beheer. Skoolhoofde verteenwoordig volgens SASA (1996:Artikel 16A), subartikel 1(a), voortaan die onderwysdepartement in die Beheerliggaam van die skool. Die skoolhoof moet toesien dat die Beheerliggaam se werksaamhede nie strydig met die opdragte van die onderwysdepartement, wetgewing of beleid mag wees nie. Die implementering van SASA artikel 16A, subartikel 2(a) gee vir die staat verder uitgebreide magte oor skoolhoofde, deurdat dit bepaal dat skoolhoofde die werksaamhede moet uitvoer wat die Departementshoof aan hom of haar ingevolge die wet deleger en hy *moet* die beleid en wetgewing van die staat in die skool implementeer.

Hierdeur word 'n inklusiewe wyse van leierskap ondermyn, aangesien die mag gekonsentreer is in die skoolhoof. Dit veroorsaak dat daar skeiding ontstaan tussen leierskap en die res van die personeel. McInerney (2003:65) verwys daarna as 'n *klimaat van vrees* - vrees nie net onder die personeel nie, maar ook onder skoolhoofde. Hy het bevind dat baie skoolhoofde bang is om openlik hulle eie opinie te lug uit vrees dat dit hulle loopbaan mag benadeel.

Botha (2006:348) het verder bevind dat die skoolhoofde van beide suksesvolle en minder suksesvolle skole geneig is om besluite op hul eie te neem, eersgenoemde groep as gevolg van 'n gebrek aan tyd, terwyl laasgenoemde groep van die praktyk gebruik maak omdat hulle die personeel as onbevoeg beskou. Smyth (2001:240) wys daarop dat managerialisme deelnemende besluitneming ondermyn en dat dit die skoolhoof se rol as opvoedkundige leier in der waarheid degradeer. Die illusie van groter vryheid wat geskep word deur skoolgebaseerde bestuur, word vervang met 'n stelsel van groter sentralisering en toerekeningsvatbaarheid, waardeur die staat sy greep op skole verskerp (McInerney 2003:58). Dit het 'n regstreekse invloed op die leierskappraktyke van skoolhoofde, aangesien hulle nie meer oor die mag en vryheid beskik om hulle skole in lyn met die opvoedkundige behoeftes van hulle skole, vry van burokratiese inmenging van hoofkantoor te bestuur nie. Daar word volgens McInerney (2003:63) vereis dat skoolhoofde *goeie ko-operatiewe spelers* sal wees. Dit word toegeskryf aan die outokratiese model van *bo na onder besluitneming*, waarin die minister en onderwyshoofde regstreeks die kurrikulum en skoolorganisasie beïnvloed deur die regering se agenda te implementeer. Dit behels in baie gevalle die herstrukturering van die onderwys en die implementering van kostebesparende maatreëls. Hierdie ketting van outoriteit manifesteer in die leierskappraktyke van skoolhoofde (McInerney 2003:63). Skoolhoofde beleef toenemend dat daar van hulle verwag word om as goeie ko-operatiewe spelers regeringsgeïnisieerde hervormings in skole te implementeer. Skoolhoofde wat traag is om dadelik gehoor te gee aan bogenoemde, word deur departementele amptenare as *outyds of oudmodies* bestempel, terwyl hoofde wat entoesiasies meewerk as progressief, entrepreneurs en innoverend beskou word.

Fataar (2009c:329) wys daarop dat skoolhoofde na beleidsveranderinge in 1994 en die implementering van Beheerliggame in alle skole in Suid-Afrika, waarin ouers die meerderheid van die lede uitmaak, nuwe uitdagings het om hulle outoriteit te vestig. Skoolhoofde vervul in die meeste gevalle 'n groter rol in die Beheerliggaam as wat deur wetgewing bepaal word. In sommige gevalle stel die skoolhoof selfs die sakelys van die vergaderings op en maak die Beheerliggaam uitsluitlik staat op die kundigheid van die skoolhoof (Fataar 2009c:329). Laasgenoemde praktyk kom veral in die arm en landelike skole voor waar die verkose ouerlede op Beheerliggame in baie gevalle ongeletterd is. Die meerderheid van die skole op die Suid-Afrikaanse platteland is in gemeenskappe geleë wat as gevolg van die armoede-indeks vrygestel is van skoolgelde, sonder bekwame Beheerliggame en selfs biblioteke (Hoadley et al. 2009:374). Die skoolhoofde van hierdie groep skole beleef

dat hulle vasgevang is in 'n oorlewingstryd en 'n greep van armoede as gevolg van die agtergeblewe omstandighede waarin die skole geleë is. Hierdie skoolhoofde wat daaglikse toenemend worstel met maatskaplike probleme van leerders, die bestuur van voedingskemas en jeugmisdaad, voel soms of die suksesvolle skole 'voorgetrek' word en beleef dat die speelveld glad nie gelyk is nie. Die feit dat ongeveer 80% van die hoërskole in Suid-Afrika volgens Hoadley et al. (2009:374) tot laasgenoemde groep behoort, bevestig 'n drastiese inkorting van skoolhoofde se bestuurswêreld. In die volgende afdeling word ondersoek hoe die manifestering van neoliberalisme in skole tot gevolg het dat die werkslading van skoolhoofde geweldig toegeneem het en hoe dit tot gevolg het dat skoolhoofde beleef dat daar van hulle verwag word om voltyds aan diens te wees.

#### **2.4.5 Van agt tot vyf tot voltyds aan diens**

Die werkslading van skoolhoofde op administratiewe gebied en die dissiplinering van leerders het geweldig toegeneem en neem volgens Hoadley et al. (2009:381) al hoe meer tyd van Suid-Afrikaanse skoolhoofde in beslag. Dit het tot gevolg dat skoolhoofde al hoe minder tyd beskikbaar het om aan onderrig en leer aandag te gee. Laasgenoemde kan veral toegeskryf word daaraan dat desentralisering veroorsaak dat skoolhoofde take moet verrig wat in die verlede skoolrade en die onderwysdepartement se verantwoordelikheid was (O'Brien & Down 2002:114). Die situasie word vererger deur wat Ball (2004:1) die *kommodifikasie* of *kapitalisering* van die onderwys noem. Volgens Ball (2004:2) is die professionele dienste van openbare welvaart in 'n groot mate geprivatiseer en word daar toenemend van privaat diensverskaffers gebruik gemaak om 'n verskeidenheid opleidingsgeleenthede aan te bied. Ball (2004:1) het bevind dat skoolhoofde sterk gekant is teen hierdie gebruik, aangesien die gehalte van die dienste nie goed is nie en die aard daarvan te doelwitgedrewe is.

'n Studie deur Gillet (1996:11) onder Australiëanse skoolhoofde het bevind dat skoolhoofde toenemend beleef dat hulle 'n al hoe kleiner rol as opvoedkundige leiers speel. Dit word bevestig deur 'n studie deur Hoadley et al. (2009) onder Suid-Afrikaanse skoolhoofde, waarin slegs 17% van die 200 skoolhoofde wat betrek is, aangedui het dat hulle die kurrikulum en onderrig as hulle belangrikste taak sien. Dit is kommerwekkend as 'n mens in ag neem Hoadley et al. (2009:382) bevind het dat die skoolhoofde van effektiewe skole in Suid-Afrika oorwegend 'n hoë premie plaas daarop om noue kontak te hou met wat in die klaskamer gebeur en hulself verantwoordelik maak vir 'n substantiewe hoeveelheid onderrig. Hoadley

et al. (2009:382) het juis bevind dat die instruksionele fokus van 'n skool baie belangrik is en dat dit manifesteer in die afhandeling van die kurrikulum, dat die skooldag so gestruktureer word dat maksimum leer kan plaasvind en dat die skool oor 'n effektiewe plan beskik om leerderprestasie te verhoog.

Suid-Afrikaanse skole maak volgens Hoadley et al. (2009:382) hulle skuldig daaraan dat onderrigtyd nie altyd vir onderrig en leer aangewend word nie. Skoolhoofde en opvoeders op die platteland het die unieke uitdaging deurdat baie van hulle tyd in beslag geneem word deur reistyd na en van vergaderings en opleidingsgeleenthede. Skoolhoofde voel oor die algemeen dat die tyd wat reistyd, vergaderings en opleiding in beslag neem 'n toename in hulle werkslading veroorsaak en dat hulle in die proses ander noodsaaklike take, soos 'n fokus op onderrig en leer moet afskeep. Die meeste skoolhoofde beleef dat dit nie moontlik is om al die take wat van hulle verwag word tydens amptelike werksure af te handel nie. Hulle is stelselmatig besig om hulle van onderrig los te maak ten einde meer tyd vir administratiewe verantwoordelikhede beskikbaar te stel. Skole wat oor die nodige fondse beskik, stel bykomende personeel aan om die onderrig en administratiewe las van die skoolhoof te verlig, terwyl klasse in minder gegoede skole saamgevoeg word om vir die skoolhoof daardeur tyd vir administrasie te bewerkstellig. Hierdie praktyk gee nie net aanleiding tot 'n bykomende finansiële las op ouers of oorvol klasse nie, maar veroorsaak dat skoolhoofde toenemend verwyderd raak van die onderrigsituasie.

In die volgende afdeling ondersoek ek hoe neoliberalisme in skole manifesteer in die vorm van performatiwiteit, deurdat 'n tipe bestuur gewettig word wat klem lê op die effektiwiteit van die mark en wat gepaard gaan met die toenemende gebruik van evaluering en maatreëls om kwaliteit te verseker.

#### **2.4.6 Performatiwiteit deur fabrisering en manipulerings van statistiek**

Ball (1993a:106) het bevind dat wanneer daar oordrewe klem op die regulering van onderwysers se werk geplaas word, met die doelbewuste oogmerk om die betekenis en doel van onderwys te herdefinieer, dit tot gevolg het dat die aard van onderwysers se werk en die magsverhouding waarbinne die onderwyser werk, verander. Die tegniese aspekte neem toe en die professionele aspekte verminder. Dit het 'n groot invloed op die werksomgewing van skoolbestuurders, deurdat 'n tipe bestuur gewettig word deur die toepassing van 'n rasionaliteit wat klem lê op effektiwiteit van die mark en wat gepaard gaan met die

toenemende gebruik van evaluering en maatreëls om kwaliteit te verseker, bekend as performatiwiteit. Ball (2003:216) definieer performatiwiteit as volg:

*Performativity is a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change, based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organizations) serve as measures of productivity or output, or displays of 'quality', or 'moments' of promotion or inspection. As such they stand for, encapsulate or represent the worth, quality or value of an individual or organization within a field of judgement.*

Performatiwiteit word dus gesien as 'n nuwe modus van regulering wat dit moontlik maak om te regeer op 'n gevorderde liberale wyse. Dit het tot gevolg dat skole en individue hulself moet organiseer aan die hand van gestelde teikens, aanduiders en evalueringe en dat persoonlike oortuigings agterweë gelaat moet word. 'n Ondersoek deur die ministeriële komitee (wat probleme in Suid-Afrikaanse skole ondersoek het), het juis bevind dat van al die veranderinge, die stelsels met performatiewe eienskappe, naamlik die stelsels van Heelskoolevaluering, Prestasiemeting, Sistemiese Evaluering en die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel, die grootste invloed op skole het (RSA 2009:16). Aangesien gouwermentaliteit verband hou met 'n vorm van mag wat nie substantief is nie en druk uitgeoefen word met slegs een bepaalde moontlike uitkoms, is hierdie stelsels vir sommige skoolhoofde 'n geleentheid om 'n sukses van hulself te maak terwyl dit vir ander aanleiding gee innerlike konflik, onegtheid en weerstand. Ball (2003:217) sluit hierby aan en spreek sy kommer uit oor die invloed van en betekenisgewing van hierdie beleidsveranderinge op opvoeders:

*I shall argue that the policy technologies of education reform are not simply vehicles for the technical and structural change of organizations but are also mechanisms for reforming teachers (scholars and researchers) and for changing what it means to be a teacher, the technologies of reform produce new kinds of teacher subjects. Such reform changes one's 'social identity'. That is, education reform brings about change in 'our subjective existence and our relations one with another'. This is the struggle over the teacher's soul.*



Fabrikasies is weergawes van 'n persoon of organisasie wat nie noodwendig onwaar is nie, maar ook nie noodwendig die waarheid of 'n direkte weergawe van die persoon of organisasie is nie. Dit is weergawes wat nog nie bestaan nie, maar wat doelbewus nuut geproduseer word (Ball 2004:148). Die oogmerk met fabrikasies is nie om betroubaar te wees nie, maar om effektief te wees in 'n bepaalde mark of vir 'n bepaalde inspeksie. Ball (2004:148) beskryf fabrikasies as 'n verloëning van egtheid en 'n belegging in plastisiteit. Die gevaar is dat die fabrikasie iets word wat gehandhaaf moet word en waarteen individuele praktyke gemeet kan word, met die oog daarop om 'n groter mate van bevoegdheid, effektiwiteit en produktiwiteit te bewerkstellig. Skoolhoofde maak volgens Ball (2004:149) gebruik van fabrikasies om skole op die regte wyse aan huidige en potensiële ouers voor te stel, deur publikasies, skoolaktiwiteite, produksies, oueraande, ope dae, webwerwe en dekking in die pers. Ouers en leerders op die platteland word deurentyd blootgestel aan fabrikasies van sogenaamde *prestige* skole wat deurentyd *die regte* leerders probeer lok deur hulle skole se prestasies en deugde op 'n aggressiewe wyse bekend te stel. Bogenoemde praktyk plaas baie druk op plattelandse skole om self ook van fabrikasies gebruik te maak om *die regte* plaaslike leerders te behou en *die regte* leerders uit 'n wyer area te lok ten einde die skool so ver as moontlik te vul met leerders wat volgens Ball (2004:14) *waarde toevoeg* tot die skool. Skoolhoofde gaan volgens Ball (2004:150) sover as om spesiaal bykomende rekenaars en plante te huur vir ope dae en dan na afloop van die verrigtinge dit weer terug te stuur. Skoolfunksies word toenemend gechoreografeerde geleenthede en daar word selfs van professionele hulp gebruik gemaak om mense te beïndruk.

Volgens Ball (2004:149) het performatiwiteit toenemend tot gevolg dat skole data en statistiek manipuleer sodat dit *goed* lyk. Hierdie praktyk neem volgens Van der Westhuizen (2010:1) toenemend ook in Suid-Afrika toe. Daar word van skole verwag om slaagdoelwitte te stel as deel van die skool se Skoolverbeteringsplan. Skoolhoofde word onder druk geplaas om te verseker dat die doelwitte bereik word. Dit gebeur toenemend dat skoolhoofde en hulle gedelegeerdes statistiek manipuleer ten einde dit in lyn te bring met die gestelde doelwitte. Van der Westhuizen (2010:1), 'n onderwyseres met negentien jaar se ervaring, beskryf hoedat die punte van haar leerders in Afrikaans in 2008 aan 'n hoërskool op die Wes-Kaapse platteland eenvoudig in opdrag van die skoolhoof met tot vyftien persent aangepas is, sodat die *regte* aantal leerders slaag en hoedat die punte daarna nog verder aangepas is na 'n besoek van amptenare van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. In die daaropvolgende jaar het sy geweier om die punte van haar graad 10 leerders met meer as vyf persent aan te pas. Die



punte op haar puntelyste is eenvoudig verander en in sommige gevalle is daar tot twintig persent vir leerders bygevoeg om te verseker dat hulle Afrikaans sou slaag. Baie van die leerders het na die volgende graad gevorder, terwyl hulle volgens Van der Westhuizen (2010:1) gesukkel het om werk van die swartbord af te skryf en geen begrip gehad van dit wat hulle lees nie. Die meeste van hierdie groep leerders tree ontwrigtend in klasse op, omdat hulle selfbewus voel en nie op 'n normale wyse aan die onderrig kan meemaak nie. Van der Westhuizen se kontrak is nie vir 2010 verleng nie. Sy vermoed dit was omdat sy nie wou meedoen aan die manipulerings van haar leerders se uitslae nie (Van der Westhuizen 2010:1). In die proses word die *regte* statistiek die maatstaf wat bepaal of leerders na 'n volgende graad vorder of nie en nie die mate waarin leerders die verwagte uitkomst bereik het en oor die vereiste vaardighede beskik om na die volgende graad te vorder nie. Dit kan verklaar waarom die slaagsyfer so laag is wanneer eksterne eksamens geskryf word en skole nie statistiek kan manipuleer nie.

Die daarstelling van slaagtekens by skole het verreikende gevolge op die leierskappraktyke van skoolhoofde. Die skoolhoof moet jaarliks volgens SASSA artikel 16A 'n jaarverslag oor die akademiese prestasie van daardie skool opstel en dit aan die Departementshoof voorlê. Verder moet skoolhoofde van openbare skole, wat volgens artikel 58B geïdentifiseer is as onderpresterende openbare skole, jaarliks aan die begin van die jaar 'n plan opstel wat uiteensit hoe akademiese prestasie by hierdie skole verbeter gaan word. Teen Junie van die betrokke jaar moet skoolhoofde aan die Departementshoof en Beheerliggaam verslag doen oor die vordering wat gemaak is met die implementering van hierdie plan. Skoolhoofde loop verder die risiko dat die Departementshoof ingevolge artikel 58B subartikel 5(a) van SASSA die onbekwaamheidskode en -prosedures implementeer indien akademiese prestasie van die skool nie die verwagte vlak bereik nie (Grobler & Mestry 2009:110).

#### **2.4.7 Die vryheid van keuse tussen skole**

Neoliberalisme manifesteer onder andere in skole in die vryheid van keuse waaroor ouers beskik tussen skole (Gulson & Fataar 2011:269). Skole gebruik al hoe meer glansbrosjures om hulself te bemark onder ouers en leerders in 'n kompeterende mark (Lingard & Christie 2003:327). Navorsing het bevind dat bemarkingsaksies al hoe meer tyd en energie van skoolhoofde in beslag neem en 'n groot invloed het op hul leierskappraktyke. Skoolhoofde is bekommerd oor bogenoemde situasie en beleef toenemend dat skole in die proses teen mekaar afgespeel word en dat die geveg oor leerders veroorsaak dat skoolhoofde hulle

perspektief op die groter onderwysprentjie verloor (McInerney 2003:67). Hulle beleef ook dat daar minder samewerking en groter kompetisie tussen skole is (O'Brien & Down 2002:114). Ball (2004:15) verwys na bogenoemde praktyk as '*cream-skimming*'. Hy het bevind dat skoolhoofde toenemend besef dat die eenvoudigste resep vir verbeterde skoolprestasie die werwing van die regte tipe leerders is. Volgens Ball (2004:14) verwys skoolhoofde na laasgenoemde groep leerders as *waarde toevoegende* leerders, wat in die performatiewe kultuur sukses verseker vir skole wat in staat is om groot getalle soortgelyke leerders te werf. In die proses word daar in der waarheid ekonomiese waarde aan leerders geheg, deurdat die waarde wat aan leerders gekoppel word, wissel van *hoog in waarde* na *laag in waarde* (Ball 2005:14). Eersgenoemde groep leerders word in die proses baie gesog geag en is hoog op aanvraag, terwyl laasgenoemde groep leerders vermy word, omdat hulle die prestasie van die skool negatief kan beïnvloed en daardeur kan verhoed dat die skool die verwagte doelwitte bereik. Volgens Gulson & Fataar (2011:271-273) beskik ouers in die post-apartheid Suid-Afrika ook oor die vryheid van keuse tussen skole en het hierdie keuse van ouers tot gevolg dat 'n beduidende aantal swart ouers hulle kinders in sogenaamde wit skole ingeskryf het.

Murphy (1991) het die ontstellende bevinding gemaak dat die *ryk* skole in die proses al hoe ryker word en die *arm* skole al hoe armer en dat die gaping tussen ryk en arm skole al hoe groter word. Ten einde beter leerderprestasie te verseker, stel Beheerliggame wat oor die nodige middele beskik, bykomende opvoeders aan. Hierdie praktyk kom vandag algemeen voor by die skole in kwintiel 4 en 5, waar verpligte skoolgelde gehef mag word. Volgens inligting verskaf deur die liggaam wat Skoolbeheerliggame verteenwoordig, naamlik die Federasie van Beheerliggame van Suid-Afrikaanse Skole (FEDSAS), is Skoolbeheerliggame vandag een van die grootste werkgewers in Suid-Afrika. Laasgenoemde poste plaas egter groot druk op die begroting van skole, aangesien daar in sommige gevalle tot vyftig persent van die begroting aan salarisse gespandeer word. Dit veroorsaak dat skole gereelde fondsinsamelingsprojekte moet loods om hulle boeke te laat klop. Die vermoë om skoolgelde te betaal, speel volgens Gulson & Fataar (2011:274) 'n belangrike rol in Suid-Afrika by toelating van kinders in voormalige wit skole. Dit het tot gevolg dat dit veral kinders uit die swart middelklas is wat toelating tot voormalige wit skole kry. Die toepassing van neoliberale idees in Suid-Afrika, soos die keuse van ouers, het volgens Gulson & Fataar (2011:275) tot gevolg dat die skeiding wat in die verlede deur wetgewing toegepas is, nou aan *kultuur* en die *natuur* toegeskryf word en word rassisme in der waarheid daardeur

gekonsolideer. Volgens Christie (2008:179) is daar ook enkele voormalige swart skole wat daarin geslaag het om beduidende vordering te maak, maar het die skole wat arm gemeenskappe bedien en sowat 80% van die skole in die Suid-Afrikaanse stelsel uitmaak, oor die algemeen nie noemenswaardige vordering gemaak nie. Skole in Suid-Afrika is nie gelyk nie en bied nie dieselfde onderwyservaring aan die gemeenskappe wat deur hulle bedien word nie (Christie 2008:179).

McInerney (2003:67) het bevind dat skoolhoofde toenemend onder druk is om hulle skole onder ouers en leerders te bemark en in die proses met ander skole moet meeding. Hierdie praktyk het 'n regstreekse invloed op die leierskappraktyke van skoolhoofde, deurdat daar toenemend druk op hulle is om te verseker dat die betrokke skool die *beste* leerders kry om akademiese prestasies en nodige bronne van inkomste te verseker.

#### **2.4.8 Van beheer van die self tot beheer deur data**

Volgens Ozga (2009:150) het neoliberalisme 'n verskuiwing in die toepassing van beheer laat plaasvind. Een van die beheermaatreëls waarmee skoolhoofde toenemend te kampe het, is beheer deur data. Hierdie praktyk het volgens Ozga (2009:152-154) 'n groot invloed op die leierskappraktyke van skoolhoofde, aangesien dit nie net baie tyd en energie van skoolhoofde in beslag neem nie, maar ook die professionele oordeel en beste praktyke van skoolhoofde vervang met voorgeskrewe praktyke wat in handleidings vervat is. Sistemiese toetse word gebruik om leerders se vlakke te bepaal en daardeur word die onderwysstelsel vereenvoudig tot meetbare data. Een van die sigbaarste kenmerke wat dit volgens Ozga (2009:150) tot gevolg het, is die geweldige toename in die hoeveelheid inligting wat die onderwysstelsel produseer en vereis. As gevolg van die afhanklikheid van kennis en inligting, is die produsering van data en die bestuur daarvan van essensiële belang vir die nuwe tipe beheer. Hierdeur word daar met behulp van die gebruik van data 'n nuwe tipe beleidsinstrument geskep wat verhoudinge in die onderwys organiseer deur die gebruik van inligting en kommunikasie. Volgens Ozga (2009:150) was dit veral die toepassing van desentralisering en deregulering wat die behoefte aan data en die evaluering van data geskep het, om sodoende die afstand te oorbrug tussen die staat en die nuwe tipe burger. Neoliberalisme het tot gevolg gehad dat daar toenemend op die ekonomiese as maatstaf van effektiwiteit van die onderwys gefokus word en wel in terme van meetbare uitsette (Ozga 2009:151).

Volgens Ball (2003:220) vorm 'n moniteringstelsel die basis van die nuwe benadering en word 'n databasis van inligting geskep deur inligting te versamel. Dit het 'n nuwe

verhouding tussen die skoolhoof en onderwysdepartemente tot gevolg, aangesien die data gebruik word om prestasie te beoordeel en ook om skole met mekaar te vergelyk (Ozga 2009:154). In die proses word daar baie druk op skoolhoofde geplaas om die data wat deur die onderwysdepartement benodig word, by te werk en daarmee vertrouwd te wees. Die onderwysstelsel het die afgelope tyd verander na een wat daarop gefokus is om data te bestuur, eerder as om, volgens Ozga (2009:156), effektiewe ondersteuning aan skole te gee. Die gebruik van data het ook in Suid-Afrika toegeneem. Tans word die sogenaamde Sentrale Onderwys Bestuurstelsel (SOBIS) en Leerder Bestuurstelsel (LBS) programme in skole gebruik om data oor skole te versamel en te onttrek.

Skoolhoofde beleef dat dit baie tyd en energie in beslag neem om daaglik te verseker dat die data korrek en op datum gehou word. Hulle word egter geen ander keuse gelaat nie, aangesien hulle persoonlik aanspreeklik gehou word vir die korrekte invoer van data en die daaglikse opdatering van inligting. Skole het nie bykomende administratiewe personeel ontvang om hierdie bykomende administratiewe las te behartig nie. Dit is veral 'n probleem vir kleiner skole in landelike gebiede waar skole in die meeste gevalle oor geen administratiewe personeel of selfs betroubare toegang tot die internet beskik nie. In baie van hierdie skole is die SOBIS program die skoolhoof se persoonlike taak en verantwoordelikheid. Die tyd wat die program in beslag neem, is dan ten koste van eerste orde aktiwiteite wat die skoolhoof moet uitvoer soos die voorbereiding van klasse of ondersteuning van leerders. Skole wat oor die nodige fondse beskik, het noodgedwonge bykomende administratiewe personeel in diens geneem om die bykomende take te verrig wat met die byhou van die databasisse verband hou.

#### **2.4.9 Desentralisering van die onderwys en skoolgebaseerde bestuur**

Volgens Botha (2006:341) is daar die afgelope 20 tot 30 jaar wêreldwyd 'n groot verskuiwing te gunste van selfbeherende en selfbesturende skole. Globalisering het volgens Christie (2008:129) meegewerk daartoe dat die Suid-Afrikaanse regering na 1994 beleidsidees by ander lande *geleen* het en praktyke soos gedesentraliseerde beheer deur middel van skoolgebaseerde bestuur geïmplementeer het. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASA) van 1996 bepaal volgens Christie (2008:131) die raamwerk, norme en standaarde van beheer van skole. Soos reeds vermeld in afdeling 2.4, het SASA bepaal dat alle skole oor 'n demokratiese verkose Skoolbeheerliggaam (SBL) moet beskik, waar die ouers die meerderheid van die lede moet vorm. Die SBL het volgens SASA die mag ontvang om 'n

toelatingsbeleid, taalbeleid en skoolgelde te bepaal en 'n aanbeveling te maak oor die aanstelling van personeel (Christie 2008:131). Artikel 20 van SASA gee aan alle skole basiese magte, soos om 'n grondwet te aanvaar, 'n missiestelling vir die skool te ontwikkel, 'n gedragskode vir leerders te aanvaar, die tye van die skooldag te bepaal en die skool se eiendom te administreer en te beheer. Beheerliggame van skole kan ingevolge Artikel 21 van SASA aansoek doen by die Departementshoof om toegewese werksaamhede te verrig. Hierdie werksaamhede sluit volgens SASA (1996:Artikel 21(1)) die instandhouding en verbetering van die skool se eiendom in, die bepaling van die skool se vakkeuse, die bepaling van die buitemuurse program van die skool, die aankoop van handboeke en toerusting en die betaling van dienste.

Onderwysbeleid wat na 1994 in skole in Suid-Afrika geïmplementeer is, het volgens Christie (2008:141) uitgebreide finansiële en bestuursmagte aan individuele skole gegee en aanleiding gegee tot 'n stelsel van Skool Gebaseerde Bestuur (SBM). Christie (2008:141) verbind hierdie verantwoordelikhede wat aan skole toegeken is aan die logika van neoliberalisme, waardeur elke skool verantwoordelik is om na sy eie belange om te sien. Desentralisering en meegaande skoolgebaseerde bestuur het tot gevolg dat skole magte ontvang sonder om te verseker dat hulle oor die kapasiteit beskik om dit effektief te gebruik. Skole wat oor 'n kundige SBL en die nodige hulpbronne beskik, word in die proses bevoordeel deurdat hulle in 'n posisie geplaas word waar hulle kundigheid en hulpbronne tot voordeel van die skool kan aanwend, terwyl ander skole se SBL lede nie eers in staat is om die vergaderings van die SBL by te woon nie (Christie 2008:141).

Volgens Botha (2006:341) het die tradisionele rol van die skoolhoof as gevolg van SBM verander, deurdat die besluite van die SBL deur al die lede geneem word. Anders as die geval van ander lande in die wêreld wat SBM geïmplementeer het, en waar skoolhoofde in die proses bemagtig is en groter outoriteit ontvang het om self besluite te neem oor wat in hul skole gebeur, het die teendeel volgens Botha (2006:341) in Suid-Afrika gebeur. Die magte wat tradisioneel aan skoolhoofskap gekoppel is, is geskei en die amp van skoolhoof is in die proses van outoriteit en leierskap ontnem. Volgens Heystek (2004:308) verkeer sommige van die ouerlede van die SBL onder die indruk dat hulle selfs oor die mag beskik om met die skoolhoof se professionele bestuur van die skool in te meng:

*For many schools in South Africa, especially the previously black schools, the involvement of parents at governance level is new. The limited training of the main*

*role-players in the management and governance of schools, coupled with their uncertainty regarding their functions and duties, makes it sometimes difficult for principals and parental SGB members to work together harmoniously.*

Die konsep van demokratiese skoolgebaseerde bestuur en die feit dat skoolhoofde die mag waaroor hulle tradisioneel beskik het met ander individue moes deel, was ook in baie gevalle vir skoolhoofde 'n vreemde situasie (Heystek 2004:308). Die verhouding tussen skoolhoofde en SBL'e is volgens Heystek & Bush (2003:10) in baie gevalle problematies en het tot gevolg dat skoolhoofde uit frustrasie die take van die SBL dikwels self verrig. Fataar (2009:329) het bevind dat skoolhoofde van skole in arm woongebiede die SBL as die ideale platform sien om hulle outokratiese gesag oor die prosesse van die skool te vestig. Fataar (2009c:329) skryf bogenoemde situasie toe aan die feit dat baie van die SBL se ouerlede oor min formele onderwys beskik. Hulle is ongemaklik met die formele beleidmakingsproses en vertrou dus op die skoolhoof se kennis van regsangeleenthede en bestuur:

*Parental members on the SGB's generally possess little formal education. The principals are said to introduce agenda items, elaborate extensively on them and generally provide the options for decisions that are made. Parents rarely present topics for discussion, raise controversial questions or criticise the principal's views.*

Skoolgebaseerde bestuur vereis volgens Botha (2006:342) baie van skoolhoofde, veral in terme van leierskap. Die leierskapsrol van die skoolhoof word volgens Botha (2006:342) in die proses geherdefinieer deurdat die skoolhoof deur leierskap al die betrokkenes moet oortuig, inspireer, saambind en laat saamwerk om gemeenskaplike ideale te bereik.

#### **2.4.10 Van klem op opvoeding tot die benadrukking van leerderprestasie**

Die invoeging van artikel 16A in 2007 in die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996, benadruk die klem wat die onderwysdepartement op leerderprestasie plaas. Daar word bepaal dat die skoolhoof aan die begin van elke jaar 'n jaarplan moet opstel wat uiteensit hoe die leerderprestasie van die skool verbeter sal word. Hierdie plan moet dan aan die onderwysdepartement en Beheerliggaam voorlê word. Die onderwysdepartement kan die plan goedkeur of aan die skoolhoof terugstuur met aanbevelings. Daar word van skoolhoofde verwag om teen 30 Junie van elke jaar verslag te doen oor die vordering met die implementering van die plan. Maatreëls soos hierdie is volgens (Ozga 2003:2) in lyn met die gedagte dat skoolhoofde groter aanspreeklikheid vir die onderwysgebeure moet aanvaar en

om daardeur onderwys te verskaf wat beter waarde vir geld is. Dit wil volgens Ozga (2003:2) egter voorkom asof die benadrukking van leerderprestasië veroorsaak dat skoolhoofde se fokus weg van die onderrigsituasie na die bereiking van uitkomst verskuif. Volgens Hursh (2001:5) word skoolhoofde se aandag in die proses toenemend op kooperatiewe verwagtinge en gestelde standaarde gevestig. Daar word dan deur middel van gestandaardiseerde toetse en sistemiese beheer (O'Brien 2002:120) bepaal in watter mate aan die gestelde standaarde voldoen word. Hierdie praktyk het volgens Hursh (2001:5) 'n negatiewe effek op leerders en opvoeders, deurdat dit die kwaliteit van leer wat by skole plaasvind, verminder. Opvoeders onderrig, onder die druk om te presteer in die gestandaardiseerde toetse, meestal slegs die kennis wat van leerders in die gestandaardiseerde toetse verwag word. Dit het tot gevolg dat leerders se kennis dan gefragmenteer is.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996, is in 2007 gewysig deur die invoeging van artikels waarvolgens die hoof van onderwys in die provinsie jaarliks enige openbare skool kan identifiseer wat onderpresteer (SASA 1996: Artikel 58B). Daar word dan bepaal dat die betrokke skool moet so gou moontlik die regstelling van die situasie moet verskaf en dat die onderwyshoof alle redelike stappe moet doen om 'n skool te help om die onderprestasië reg te stel (SASA 1996: Artikel 58B(4)). Verder word verwag dat die onderwyshoof dit oorweeg om die onbekwaamheidskode en -prosedures, soos vervat in die Wet op die Indiënsneming van Opvoeders van 1998, te implementeer om die situasie te beredder. Indien nodig kan die werksaamhede van die Beheerliggaam ingetrek word en persone aangestel word om die werksaamhede van die Beheerliggaam uit te voer (SASA 1996: Artikel 58B(5)). Daar kan verder oorweeg word om berading aan die skoolhoof te verskaf en 'n akademiese mentor kan aangestel word om die werksaamhede en verantwoordelikhede van die skoolhoof oor te neem vir die tydperk wat die onderwyshoof vasstel. Binne drie maande na die einde van 'n skooljaar moet die onderwyshoof dan aan die Minister verslag doen oor die stappe wat in verband met 'n onderpresterende openbare skool gedoen is (SASA 1996: Artikel 58B(6)).

Skoolhoofde in Suid-Afrika is dus duidelik onder druk om te verseker dat hulle skole presteer en aan die verwagte prestasiestandaarde voldoen. Daar word van skoolhoofde verwag om in die uitvoering van hulle leierskappraktyke te verseker dat hulle skole aan voorafgestelde teikens voldoen. Dit is daarom nie verbasend nie dat Botha (2006:346) in 'n ondersoek onder skoolhoofde bevind het dat al die betrokke skoolhoofde sukses uitsluitlik meet aan die slaagsyfer in die matriekeksamen. Volgens Zille (2010:9) gaan alle leerders in grade 3, 6 en



9 in die Wes-Kaap se syfervaardigheid en geletterdheid getoets word en hierdie praktyk kan ook voortaan op nasionale vlak toegepas word. Die klem gaan voortaan geplaas word op die verantwoordbaarheid van skoolhoofde, deurdat daar prestasiekontrakte met skoolhoofde gesluit word. Die provinsiale regering van die Wes-Kaap is volgens Zille (2010:9) besig om wetgewing te verander, sodat hulle voortaan ook oor die mag sal beskik om skole te inspekteer en opvoeders se prestasie in die klaskamer te assesseer. Die Amerikaanse praktyk wat skole in rangorde plaas volgens hulle uitslae (Hursh 2001:5), word toenemend ook in Suid-Afrika toegepas. Skole en toppresteerders word gemeet aan die kriteria soos deur die onderwyshoofde bepaal en hulle word dan beloon. Aan die ander kant word stappe geneem ingevolge die wetswysiging teen skole wat nie aan die verwagte standarde voldoen nie. In die volgende afdeling word die effek van die logika van neoliberalisme op die befondsing van skole bespreek.

#### **2.4.11 Die logika van neoliberalisme en die befondsing van skole**

Die logika van neoliberalisme het volgens Christie (2008:137) tot gevolg dat die bydrae van die regering tot openbare onderwys beperk word en dat 'n stelsel van openbare en privaat bydraes tot onderwys aangemoedig word. In die geval van Suid-Afrika het dit tot gevolg gehad dat die bedrag waarmee onderwys befonds is, stelselmatig verminder is vanaf 6,8% van die Bruto Nasionale Produk (BNP) in 1994 tot ongeveer 5,2% van die BNP in 2001 (Christie 2008:138), waar dit sedertdien gehandhaaf word. Hierdie besnoeiing het verreikende gevolge vir skole ingehou en onder andere volgens Christie (2008:138) tot gevolg gehad dat die historiese ongelykheid tussen skole nie reggestel kon word nie. Dit het veroorsaak dat die arm skole in Suid-Afrika, waar die meeste voorheen benadeelde leerders onderrig ontvang en wat jaarliks die laagste slaagsyfer in die Nasionale Senior Sertifikaat eksamen behaal, se agterstand ten opsigte van hulpbronne voortgeduur het. Volgens Christie (2008:139) het die regering hierdie probleem probeer aanspreek deur middel van die Nasionale Norme en Standaarde vir die Befondsing van Skole van 1998. Hierdeur word skole volgens 'n armoede-indeks in vyf kwintiele, van armste tot meer gegoede, ingedeel. Van die fondse word 35% aan die 20% skole in die armste kwintiel toegeken, terwyl slegs 5% van die fondse aan die 20% skole in die meer gegoede kwintiel toegeken word. Die regering het verder besluit om die beperkte fondse vir onderwys aan te vul deur die heffing van skoolgelde. Die bedrag betaalbaar (daar is geen perk op die bedrag geplaas nie), word deur die SBL van die bepaalde skool bepaal (Christie 2008:139). Skole kon dus met behulp van skoolgeld die befondsing van die staat aanvul. Daar is volgens Christie (2008:140) ook



beleid ontwikkel vir die vrystelling van skoolgelde. Geen kompensasie is egter aan skole gegee wanneer leerders vrystelling van skoolgelde ontvang het nie. Skole in meer goeie gebiede (hoofsaaklik voormalige blanke skole) het as gevolg van hierdie stelsel skoolgelde van duisende rande per jaar gehê, terwyl skole in die arm gebiede omtrent geen skoolgelde kon hê nie. Hierdie praktyk het volgens Christie (2008:140) tot gevolg gehad dat die patroon van bevoorregting en agtergeblewenheid van die apartheidsstelsel in post-apartheid Suid-Afrika voortgesit is, maar dat dit deur welvaart eerder as ras gedryf is. Baie leerders uit arm huishoudings is, ten spyte van die beleid oor vrystelling van skoolgelde, ontnem van die geleentheid om skool te gaan. Skoolhoofde het verder volgens Christie (2008:140) van verskeie onwettige praktyke gebruik gemaak om skoolgelde af te dwing, soos die weerhouding van uitslae en die praktyk om leerders weg te wys wat vrygestel is van skoolgelde. In 2007 is die stelsel van skoolgeld-vrygestelde skole geïmplementeer, waardeur die armste skole geïdentifiseer is en van die betaling van skoolgelde vrygestel is (Christie 2008:140).

Die koste verbonde aan die vergoeding van personeel, het volgens Christie (2008:141) voor 1997 bykans 90% van die onderwys begroting uitgemaak. In 1997 is die salarisskale van opvoeders hersien en sou opvoeders van alle rasse voortaan dieselfde salaris ontvang. Verder is die onderwyser-leerder-verhouding hersien met die doel om te rasionaliseer en salarisuitgawes te besnoei. Vrywillige skeidingspakkette is aangebied en opvoeders is geherontplooï (Christie 2008:141). Hierdie praktyk het volgens Christie (2008:141) tot gevolg gehad dat personeeluitgawes teen 2005 tot 82% van die onderwysbegroting afgeneem het, maar aan die ander kant veroorsaak dat die aantal leerders per opvoeder toegeneem het en dat baie opvoeders met skaars vaardighede soos Wiskunde en Fisiese Wetenskappe die stelsel verlaat het. Om kostes verder te bespaar, is daar volgens Christie (2008:143) beleid aanvaar waardeur leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroom skole geakkommodeer word. Daar is egter onvoldoende hulpbronne en opgeleide opvoeders in hoofstroom skole om laasgenoemde groep leerders te akkommodeer.

Hierdie afdeling het aangetoon watter gevolge die manifestering van die neoliberale diskoerse vir die onderwys het en het gefokus op die invloed van hierdie manifestering in skole. Dit is duidelik dat die manifestering van die neoliberale diskoers verreikende gevolge het vir die onderwys. In die volgende afdeling gaan ek literatuur ondersoek ten einde tot 'n analitiese verstaan van leierskap en leierskappraktyke in skole te kom.

## 2.5 Leierskap in skole in die gedesentraliseerde staat

In hierdie afdeling gaan ek literatuur besoek wat handel oor leierskap in skole. Ek wil hierdeur aan die een kant die terrein van my navorsing afbaken en aan die ander kant krities kyk na die bestaande, grootliks funksionalistiese en beskrywende literatuur in Suid-Afrika en die res van die wêreld, wat handel oor leierskap in skole. Soos reeds vermeld, is bogenoemde noodsaaklik om tot 'n analitiese verstaan van leierskap en leierskappraktyke in skole te kom. In plaas daarvan om die leierskappraktyke van skoolhoofde as vaste onderwyspraktyke te sien, wil ek suggereer dat die leierskappraktyke van skoolhoofde deurlopend herbewerk en hernu word, soos wat die neoliberale diskoerse daarin verwerklik word. Moos (2008:229) beskryf hierdie situasie as volg:

*New leadership and new relations will lead to the education and upbringing of the next generation to a level unanticipated by most policy-makers, practitioners and researchers. In line with some centralisation initiatives there are tendencies in educational policies towards demanding that educational systems as well as educational practice and leadership be based on rigorous evidence. The evidence that some of those politicians consider rigorous and preferable is evidence based on randomised, controlled tests.*

Ten einde leierskap in skole toe te lig, gaan ek van die verstandhouding uit dat dit noodsaaklik is om te ontleed wat die siening van leierskap in skole in Suid-Afrika en die res van die wêreld is. Volgens Earley & Welding (2004:4) is dit vir enige analise van leierskap noodsaaklik om twee faktore in ag te neem; eerstens, die verhouding tussen leierskap, mag en gesag en tweedens, die feit dat leierskap te doen het met groepe en die interaksie van die mense in die groepe. Hier volg 'n bespreking van die bestaande, grootliks funksionele siening van leierskap in skole.

### 2.5.1 Die bestaande, grootliks funksionele siening van leierskap in skole

Volgens Eacott (2011b:134) is leierskap in skole wêreldwyd by 'n kritiese kruispunt. Eacott (2011b:134) skryf hierdie bedreiging toe aan die funksionele siening van leierskap in skole, waardeur daar gepoog word om leierskap te definieer, op te breek en te meet, asof dit iets is wat funksioneel vasgevang kan word. Hierdie praktyk hou saam met die gebruik van performatiewe maatreëls 'n beduidende bedreiging in vir die siening van leierskap in skole. Eacott (2011b:135) skryf hierdie situasie toe aan 'n historiese stryd tussen sosiale, kulturele

en politieke groeperinge wat tot gevolg het dat leierskap in skole volgens 'n konserwatiewe en tradisionele siening gekonseptualiseer word as praktyke wat die administrasie van die kurrikulum, pedagogiek en assessering behels. Gunter (2009) en Eacott (2011b:135) beskryf hierdie siening as gebrekkig en skryf dit toe aan die feit dat min werklike vakkundigheid in die veld van leierskap in skole bestaan. English (2006:468) sluit hierby aan en skryf die funksionele siening van leierskap in skole toe aan 'n gebrek aan filosofiese, logiese en empiriese onderbou in die betrokke veld.

'n Funksionele siening van leierskap is wanneer leierskap in skole dimensies van leierskap, met leierskapfunksies verdeel word en verder gekenmerk word deur die lysting van verwagte optrede deur leiers en eienskappe van leiers in skole. Hierdie siening het volgens Earley & Welding (2004:8) oor die jare ontwikkel in die vorm van teorieë oor leierskap wat kortliks as volg saamgevat kan word:

- Die *Eienskaps-teorie* van die 1920's, waardeur leierskap aan die persoonlikheid gekoppel word.
- Die *Style-teorie* wat in die 1930's ontwikkel is en waardeur leierskap aan bestuurstyl gekoppel word.
- Die *Situasie-teorie* wat in die 1970's en vroeë 1980's ontwikkel is en waardeur leierskap aan die persoon en die situasie gekoppel is.
- Die *Mag/Invloed-teorie* van die 1990's, waardeur leierskap beskou word as 'n funksie van mag en hoe dit uitgeoefen word.
- Die *Persoonlike Eienskaps-teorie* van die 1990's, wat in 'n mate weer 'n terugkeer is na die Eienskap teorie van die 1920's en waar bepaalde bestuurs- en persoonlike kwaliteite aan leierskap gekoppel word.

Volgens Black (2008:3) het navorsers ook 'n verskeidenheid funksionele teorieë oor leierskap in skole ontwikkel, soos die teorie van verspreide leierskap (Gronn 2002, Bennet *et al.* 2003, Spillane *et al.* 2004, Watson & Scribner 2005), leierskap vir sosiale geregtigheid (Larson & Murtadha 2002, Marshall & Oliva 2006, Rorrer & Lugg 2006), gemeenskapsgebaseerde leierskap (Furman 2002, Foster, 2004), 'n epistemologiese rasse - benadering tot leierskap (Dillard 1995, Young & Liable 2000, Dantley 2003, Lopez 2003), etniese leierskap (Starratt 2004, Shapiro & Stefkovich 2005) en leierskap in die postmoderne

sin (Ball 1990, Capper, 1995, Anderson & Grinberg 1998). Volgens Black (2008:3) word die tradisionele benadering tot leierskap in skole gekenmerk deur funksionele, instrumentele en eienskapgebaseerde konsepte en diskoerse. Die normatiewe aard van literatuur oor leierskap in skole word volgens Eacott (2011(a):41) verder gekenmerk deur die lysing van verwagte optrede deur leiers en eienskappe van leiers in skole. Hierdie benadering van verwagte optrede en -eienskappe dien volgens Eacott (2011(a):41) as 'n raamwerk en 'n stel gekodeerde reëls of eksplisiete norme vir die leierskappraktyke in skole. Volgens Eacott (2011(b):136) is die werklikheid egter baie meer gekompliseerd en is dit nie moontlik om die ontelbare moontlike handelinge van skoolhoofde in tabelle, modelle en diagramme vas te lê nie. Die koppeling van onderwys aan ekonomiese volhoubaarheid en die meegaande gemarketaliseerde tendens van selfbesturende skole, het volgens Eacott (2011(b):136) verder tot gevolg dat managerialisme 'n vastrapplek begin kry het in die benadering tot onderwysleierskap. Eacott (2010:265) benadruk die grootliks funksionele siening van leierskap as volg:

*The quality of scholarship in educational leadership has frequently been questioned both within and beyond the field. Much of the work in the field is limited to the analysis of either individual or structural influences on practice. The resulting lists of traits, behaviours and organizational structures provide little in furthering our understanding of leadership... I contend that insufficient attention has been devoted to the temporal features of leadership actions. Analogies provided by practising principals are used to highlight the directly unobservable features of school leadership.*

Dit was volgens Biesta & Mirón (2002:101) reeds in 2002 duidelik dat nuwe diskoerse oor leierskap in skole besig was om te ontwikkel. Dit het gepaard gegaan met 'n beweging weg van die lineêre, tegnologiese benadering, wat leierskap gesien het as 'n middel om voorafbepaalde doelwitte te bereik, naamlik administratiewe beheer oor openbare skole en uiteindelik die doelwitte van onderwys. Hierdie nuwe diskoerse het volgens Biesta & Mirón (2002:101) 'n ryker, uiteenlopende en dieper verstaan van die teorie en praktyke van leierskap in skole tot gevolg gehad. Die ontwikkeling van hierdie nuwe diskoerse oor leierskap word toegeskryf daaraan dat leiers in skole vandag gekonfronteer word met baie meer komplekse probleme as 'n dekade gelede en dat dit 'n nuwe benadering benodig om opgelos te word. In die verlede was beheer as die oplossing van die meeste probleme gesien

en is beheer in 'n al hoe groter mate aangewend om probleme op te los (Biesta & Mirón 2002:102). Vandag word daar toenemend besef dat ook visie, vertroue, geduld en 'n goeie verstaan van 'n probleem deel van die oplossing is. Laasgenoemde veroorsaak volgens (Biesta & Mirón 2002:102) dat daar op 'n nuwe manier na leierskap in skole gekyk word en dat daar wegbeweeg word van leierskap deur beheer.

Die onderwys diskoerse in Suid-Afrikaanse onderwys is volgens Berkhout (2007:417) gebrekkig, aangesien navorsing oor onderwysbestuur en leierskap in Suid-Afrika meestal handel oor direkte aksies met die oog op die verbetering van onderwyspraktyke. Hierdie leemte het volgens Berkhout (2007:409) tot gevolg dat daar ook in Suid-Afrika 'n funksionele siening van leierskap ontwikkel het. Hierdie funksionele siening fokus op leierskapkwaliteite en benadruk 'n instrumentele benadering wat fokus op die aktiwiteite van leiers. As gevolg hiervan het dit daartoe aanleiding gegee dat bestuursprosesse en prosedures, soos die gebruik van statistiese indikators, in Suid-Afrika in die onderwysdomein gekoöpteer is sonder om die oorsprong daarvan of die effek daarvan op skole in ag te neem. Laasgenoemde word aangewend om die sogenaamde realiteite van onderwys weer te gee en hierdie nosies van realiteit word gebruik om kriteria daar te stel en bepaalde denke rakende leierskap in skole te vorm (Berkhout 2007:410). Hierdeur word die strewe na sosiale geregtigheid diskursief gevorm deur die onderliggende nosies van kompetisie en winsneming en word die ideale skool doelbewus op 'n bepaalde wyse voorgehou as een met 'n 100% slaagsyfer, uitstekende fasiliteite en bykomende opvoeders. Hoadley et al (2009:375) steun die siening van Berkhout (2007) dat navorsing oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole grootliks funksioneel en beperk is, aangesien navorsing oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole hoofsaaklik gaan oor aspekte soos die behoeftes van skoolhoofde, die bestuur van tyd, die bestuur van die kurrikulum, die bestuur van hulpbronne en kwaliteitsversekering.

Verskeie navorsers is dit eens dat leierskap 'n konteksverbonde praktyk is en dat leierskap in skole nie in 'n sosiale vakuum plaasvind nie, maar verstaan moet word in die konteks van die skool en die wyer kulturele opset (Ball:1994; Bell:2002; Collard:2004; Gunter:2001; Hallinger:2003, Spillane, Halverson en Diamond:2004; Thomas:2006 en Fataar:2009). Die konteks van die skool is 'n bron van beperkinge, hulpbronne en geleenthede en het 'n groot invloed op die leierskappraktyke van die skoolhoof. Dit is egter volgens Hoadley et al. (2009:380) algemeen bekend dat Suid-Afrikaanse skole drasties van mekaar verskil ten opsigte van hulpbronne, die tipe gemeenskappe wat dit bedien en leerderuitslae. Die

ongelykhede tussen skole in die post apartheidsera het ook verder vergroot as gevolg van die toepassing van die idees van die mark op die onderwys.

Botha (2004:239) sluit hierby aan en benadruk die feit dat globale tendense soos die afwenteling van besluitnemingsmag vanaf sentrale regerings na skoolvlak en die afwenteling van verantwoordelikheid na skole, 'n toename in deelname deur rolspelers veroorsaak het. Dit het ook 'n toenemende tekort aan fondse en 'n toename in dissiplinêre probleme en geweld by baie skole veroorsaak wat nuwe en komplekse uitdagings aan leierskap in skole stel. Volgens Botha (2004:239) is die afwenteling van besluitnemingsmag na skole 'n stap in die rigting van institusionele outonomie, wat ook bekend is as skoolgebaseerde bestuur. Dit gaan volgens studies in die Verenigde State gewoonlik gepaard met 'n toename in en 'n verandering van die verantwoordelikhede van die skoolhoof en stel nuwe eise aan skoolhoofskap. Skoolgebaseerde bestuur vereis volgens Botha (2004:239) 'n nuwe professionaliteit van die skoolhoof, aangesien die tradisionele konsep van skoolhoofskap totaal verander en vervang word. Daar word nuwe uitdagings aan skoolhoofde gestel wat 'n nuwe beeld van 'n effektiewe en professionele skoolhoof daarstel. In die volgende afdeling gaan ek ondersoek instel na die verskillende wyses waarop leierskap en leierskappraktyke in skole gekonseptualiseer word.

### **2.5.2 'n Analise van leierskap en leierskappraktyke in skole**

Die doel van hierdie afdeling is om die verskillende wyses waarop leierskap en leierskappraktyke in skole gekonseptualiseer word, te ondersoek. Dit is noodsaaklik ten einde dit moontlik te maak om leierskap in skole aan sekere praktyke te verbind.

Volgens Eacott (2011b:135) het navorsers oor leierskappraktyke in skole, eerder as om gebruik te maak van die gesofistikeerde konseptualisering van sosiale teoretici soos Bourdieu en Foucault, 'n benadering gevolg wat 'n eng en onder-geteoretiseerde siening van praktyke tot gevolg het. Die siening van praktyke is meestal beperk tot wat leiers van skole doen en die funksionele ontleding van hierdie handelinge (Eacott 2011b:135). Dit verklaar volgens Eacott (2011b:135) hoe die minagting van die diskursiewe aard van sosiale interaksie aanleiding gegee het tot 'n onderontwikkelde konseptualisering van leierskappraktyke en daartoe aanleiding gegee het dat daar talle leierskapmodelle ontwikkel het. Hierdie modelle is basies almal gemoeid met 'n funksionele siening van leierskappraktyke wat bemoeienis maak met dieselfde lineêre rasionele besluitnemingsproses.

Die diskoerse rakende leierskap in skole fokus volgens Heystek (2007:493) op bestuur en leierskap as die benaming van toepassing op die persoon wat aan die hoof van die skool staan. In die 1990's was daar in Engeland egter 'n verskuiwing weg van konsepte van *bestuur* en *bestuurder* ten gunste van die gebruik van die konsepte van *leier* en *leierskap* vir die persoon wat aan die hoof van 'n skool staan (Heystek 2007:493). Gunter (2004:28) skryf hierdie tipe verskuiwing in Engeland toe aan die Onderwys Hervormingswet van 1988 en beskryf hierdie verskuiwing as volg:

*Control over the curriculum and pedagogy was taken away from the head teacher and staff as leading professionals by the national curriculum and the growth of external inspection and league tables. The continued under-resourcing of education was handled by putting schools into a marketplace through which resources were based on pupil recruitment, and by the growth of the bidding culture. In order to enable centralised direction of the educational product and accountability for the resourcing of the delivery of that product, the head teacher was conceptualised as a leader with a vision and mission to bring about school improvement. Management was redesigned as technical and system maintenance, and leadership as transformational and energising. A strong regulatory framework reconceptualised teachers, pupils, parents, and communities as stakeholders (rather than as citizens) and so brought them under a particular type of control. This was done through the focus on the head teacher as the organisational and process leader, who was able to secure the commitment of the school workforce and the community under the label of "empowerment", through a combination of charismatic appeal and contractualism.*

Bottery (2006:176) ondersteun die standpunt van Gunter en beklemtoon die 1990's as 'n tydperk waarin die leierskaprol van skoolhoofde geherdefinieer is:

*What then of the micro-level, the head teacher? If schools were now more clearly located within a market place, different qualities would be required of them, and governing bodies, cognisant of such new requirements, looked two ways for their leaders. One was still a search for the kind of moral, scholarly, professional individual whom they had personally experienced as pupils; but now they also recognised the need for a head teacher-entrepreneur, a client-responsive individual, and a leader who displayed gifts in marketing the school. The head teacher they were looking for now had to be someone more like a chief executive of a business than a*



*head teacher. And those who had been in post before this regime either quietly retired or came to see that their task was much more one of dealing with such market-place rigours. If they stayed, either they did so more reluctantly or they found they had talents in these areas never exercised before.*

Ten spyte hiervan was daar nog steeds 'n groot mate van oorvleueling tussen die konsepte leierskap en bestuur (Bush 2008:272). Navorsers gebruik vandag nog steeds die twee konsepte asof dit dieselfde betekenis het en maak nie 'n duidelike onderskeid tussen hulle nie (Heystek 2007:493). Dit is egter met die oog op hierdie studie noodsaaklik om te onderskei tussen die twee konsepte. Dimmock (1999:442) onderskei as volg tussen die twee konsepte:

*School leaders [experience] tensions between competing elements of leadership, management and administration. Irrespective of how these terms are defined, school leaders experience difficulty in deciding the balance between higher order tasks designed to improve staff, student and school performance (leadership), routine maintenance of present operations (management) and lower order duties (administration).*

Leierskap word volgens Heystek (2007:493) gekonseptualiseer as die aktiwiteit om mense te lei om dinge gedoen te kry met die klem op verhoudinge, kommunikasie, motivering en 'n benadering gebaseer op emosionele intelligensie. 'n Leier is meer geneig om risiko's te neem en is minder geneig daartoe om deur voorgeskrewe beleid aan bande gelê te word (Heystek 2007:493). Dit is iemand wat volgens Heystek (2007:494) 'n beduidende invloed op ander mense het en oor die vermoë beskik om op 'n unieke wyse in 'n gegewe konteks te reageer. Die term bestuur en bestuurder verwys daarteenoor na 'n meer gestruktureerde rol of benadering waar daar binne die grense van reëls en regulasies gewerk word en waar op bestuurstegnieke gefokus word (Heystek 2007:493). Niemann & Kotzé (2006:612) sluit hierby aan deur leierskap en skoolhoofskap te verbind aan die vermoë om 'n positiewe invloed oor mense uit te oefen deur hulle te inspireer en te motiveer en deur emosionele ondersteuning te stuur met die oog op die bereiking van organisatoriese doelwitte. Die navorsing van Niemann & Kotzé (2006) verbind die leierskappraktyke van skoolhoofde aan die organisasiekultuur in skole. Niemann & Kotzé (2006) het bevind dat die praktyke van leiers om prosesse te bevraagteken, 'n gedeelde visie te inspireer, ander te bemagtig om te handel, die pad vorentoe te modelleer en die betrokke se harte aan te gryp 'n groot invloed op die kultuur van die betrokke skool het. Niemann & Kotzé (2006:623-624) het verder bevind



dat ander leierskappraktyke van skoolhoofde ook 'n beduidende invloed op skole het en omskryf dit as volg:

*Knowing when to reward staff members for initiatives and work well done, and providing them with the necessary authority and confidence to execute their tasks effectively. Leading by example by acting in accordance with the values, traditions and beliefs of the school, and by planning small wins that will promote consistent progress and build commitment, and providing the necessary support to the staff.*

Dit is dus duidelik dat leierskap baie meer behels as om bloot beleid toe te pas en toe te sien dat die voorgeskrewe prosedures nagekom word. Leierskap behoort volgens Eacott (2011(b):139) te fokus op die toekoms van die organisasie deur bestaande praktyke uit te daag en innoverend op te tree ten einde te verseker dat die instansie toonaangewend bly. Leiers fokus dus daarop om die aard van die spel fundamenteel te verander. Daar bestaan volgens Spillane et al. (2004:3) egter min inligting oor die *hoe* van leierskap en leierskappraktyke in skole. Dit het volgens Spillane et al. (2004:3) tot gevolg dat daar sogenaamde *blindekolle* in navorsing oor die werk van skoolhoofde is, veral oor die wyse waarop skoolhoofde die omstandighede en prosesse noodsaaklik vir die effektiewe funksionering van die skool, ontwikkel en volhou. Navorsing oor hierdie dag-tot-dag praktyke van skoolhoofde is noodsaaklik ten einde leierskappraktyke in skole volledig te verstaan.

Die kompleksiteit van die skoolhoof se werk is volgens Lingard et al. (2003:14) daarin geleë dat die skoolhoofde se werk oor 'n verskeidenheid velde strek, waarin diskoerse verskillend geraam en beliggaam word deur verskillende logika en praktyke. Die konteks van die skoolhoof is volgens Lingard et al. (2003:70) en Rawolle & Lingard (2008:738) die kruispunt tussen die beleidsmakende en beheerstrukture van die staat aan die een kant en die skool, waar opvoedende onderwys verwerklik, word aan die ander kant. Daar word van die skoolhoof vereis om 'n verskeidenheid logika en praktyke te gebruik as gevolg van die spesifieke kruispunt wat die skoolhoof bekleë in die onderwysveld en by die interseksie van 'n verskeidenheid ander velde. Die doel en logika agter die uitvoering van die skoolhoof se leierskappraktyke in skole is volgens Lingard et al (2003:19) veronderstel om daarop gerig te wees om leerders se akademiese en sosiale uitsette te maksimaliseer deur die verbetering van onderrig en leer. Daarom is die leierskappraktyke van die skoolhoof veronderstel om te fokus op die uitkomst wat leerders moet bereik en die klaskamerpraktyke wat leerders in

staat stel om die verwagte uitkomst te bereik. In die lig hiervan kan daar van die veronderstelling uitgegaan word dat die aktiwiteite wat by skole plaasvind, daaraan gemeet kan word - of dit inherent moreel en eties verantwoordbaar is en of dit fokus op die maksimalisering van onderrig en leer. Skoolhoofde verskil volgens Lingard et al. (2003:87) in terme van hulle karakter, kapasiteit, habitus, strategie en ondervinding. Dit is egter 'n verskeidenheid leierskapvaardighede en 'n aanvoeling vir die logika van die praktyke in die skool wat dit volgens Lingard et al. (2003:87) vir skoolhoofde moontlik maak om effektief te kan opereer in die veld van die skool. Die skoolhoof voer sy leierskappraktyke uit deur oor die verskillende temas te werk wat die veld (in terme van die konsepte van Bourdieu) van die skool uit maak. Die wyse waarop dit gedoen word, verskil volgens Lingard et al. (2003:88) van skool tot skool, afhangende van die konteks en die mense betrokke. Volgens Lingard et al. (2003:87-88) is die leierskappraktyke waaraan die skoolhoof moet aandag gee: fokus op die kurrikulum, onderrig en assessering as die sentrale aktiwiteite by die skool, die visie, doel en doelwitte van die skool, distributiewe leierskap, sosiale verhoudings binne die skool, die bestuur van strukture en strategie en verhoudings buite die veld.

Lingard & Christie (2003:328) stel voor dat 'n normatiewe konsep van leierskaphabitus, bekend as produktiewe leierskaphabitus, gebruik word as aanduider van die wyse waarop skoolhoofde veronderstel is om hulle leierskappraktyke in skole uit te voer. Produktiewe leierskap habitus sentreer rondom drie elemente, naamlik:

- *Refleksiwiteit.* Skoolhoofde behoort voortdurend refleksief te wees en deur selfmonitering en deur kritiese ontleding 'n greep te kry op die alledaagse situasie. Skoolhoofde kry daardeur 'n *regte* gevoel vir die spel en is in staat om die verskillende logika en praktyke van die onderwysveld en die subvelde te ontleed en te begryp. Skoolhoofde kan onderskei tussen hoofsake en bysake en is in staat gestel om gefokus te bly op die sentrale doel van die skool, naamlik om leer vir almal te bevorder deur middel van 'n stel praktyke wat eties regverdigbaar is.
- *Partikuliere waardes.* Skoolhoofde het die taak om te verseker dat die opvoedkundige, demokratiese en sosiale regverdigheidsdoelwitte van die skool tot sy reg kom. Onderwys is nooit waarde-vry nie, daarom moet skoolhoofde verskeie alternatiewe versigtig opweeg en toesien dat dit wat *die beste* is vir die leerders en *die regte* verandering tot gevolg gaan hê, toegepas word.

- *Die kapasiteit om met die skool as geheel en die onderwysstelsel as veld te handel.*  
Die skoolhoof moet oor die vermoë beskik om met die skool as geheel te handel en dit reg te posisioneer in die veld van die onderwys. Die skoolhoof, as die formele leier van die skool, is onder andere verantwoordelik vir bestuur van onderrig, die begroting, skakeling met die onderwysdepartement, die gemeenskap en ouers. Verder behoort die skoolhoof die skool te lei in lyn met die normatief-gefundeerde visie van die skool en deurentyd die onderwys en sosiale konteks waarbinne die onderwys en die skool funksioneer, te ontleed en aanpassings te maak ten einde te verseker dat alle leerders se leer bevorder word.

Dit is belangrik om daarop te let dat, alhoewel navorsing oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole volgens Hoadley et al. (2009:375) beperk is, dit wel aan die lig bring wat skoolhoofde doen om te verseker dat skole effektief funksioneer. Daar is volgens Hoadley et al. (2009:376) konsensus dat skoolhoofde 'n belangrike rol daarin speel om die regte omstandighede daar te stel sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind, deur 'n organisasiestruktuur daar te stel wat onderrig en leer moontlik maak en 'n klimaat van verwagtinge skep. Leithwood et al. (2004) en Leithwood en Riehl (2005) het vier kern leierskappraktyke geïdentifiseer wat noodsaaklik is vir suksesvolle leierskap in skole, naamlik die gee van rigting, die ontwikkeling van mense, die herontwerp van die organisasie en die bestuur van die onderrigprogram. Volgens Bush, Bell & Middlewood (2010:6) is bogenoemde egter 'n wye interpretasie van leierskap en is Suid-Afrikaanse skoolhoofde onderworpe aan 'n enger interpretasie, wat veroorsaak dat hulle grootliks kantoorgebonde is en meestal daarop fokus om aan die eise van die burokrasie te voldoen, eerder as om op die behoeftes van leerders te fokus.

Dit is duidelik dat daar verskillende uitgangspunte is oor onderwysleierskap en dat leierskap en leierskappraktyke in skole verskillend gekonseptualiseer word. Dit is egter moontlik om leierskap in skole aan sekere praktyke te verbind, maar navorsers oor leierskappraktyke in skole het, eerder as om gebruik te maak van die gesofistikeerde konseptualisering van sosiale teoretici soos Bourdieu en Foucault, 'n benadering gevolg wat 'n eng en ondergeteoretiseerde siening van praktyke tot gevolg gehad het. Die siening van praktyke is meestal beperk tot wat leiers van skole doen en die funksionele ontleding van hierdie handeling.

## 2.6 Samevatting

In hierdie literatuurstudie hoofstuk is gestalte gegee aan my navorsingsvraag. Die fokus van hierdie hoofstuk is daarom die wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde en hoe neoliberalisme deel word van hierdie leierskappraktyke. Ek het dit aangespreek deur te fokus op die internasionale en nasionale literatuur wat relevant is aan my navorsingsvraag.

Ek het die hoofstuk op tematiese wyse benader en georganiseer. In die eerste deel van die hoofstuk het ek die literatuur ondersoek wat fokus op omgewingsvlakke en onderwysveranderinge. Hierdeur het ek blootgelê hoe veranderinge in onderwys op verskillende vlakke die vlak van die skool en klaskamer, waarbinne die skoolhoof se leierskappraktyke geskied, beïnvloed.

In die tweede plek het ek literatuur ondersoek wat spreek tot my navorsingsfokus, naamlik skoolleierskap. Ek het gefokus op die vraagstuk van die globale neoliberale hervormingsbeweging. Ek het skoolleierskap gesien in die lig van die gedesentraliseerde staat, die opkoms van performatiwiteit, prestasiemeting en managerialisme en die impak hiervan op die beheer en bestuur van skole ontleed. Hierdeur het ek my navorsingsprobleem, naamlik die logika van neoliberalisme (beperkte finansiële insette deur die staat, maatreëls om maksimale effektiwiteit te verseker, openbare en privaat bydraes tot die onderwys en die keuse van die mark) en leierskap gevestig.

In die derde instansie het ek literatuur besoek wat handel oor leierskap in skole. Hierdeur het ek aan die een kant die terrein van my navorsing afgebaken en aan die ander kant krities gekyk na die bestaande, grootliks funksionele en beskrywende literatuur in Suid-Afrika en die res van die wêreld, wat handel oor leierskap in skole, ten einde tot 'n analitiese verstaan van leierskap en leierskappraktyke in skole te kom. Ek wil aan die hand doen dat, in plaas daarvan om die leierskappraktyke van skoolhoofde as vaste onderwyspraktyke te sien, dat daar van die teoretiese vertrekpunt uitgegaan word dat die leierskappraktyke van skoolhoofde deurlopend herbewerk en vernuwe word, soos wat die neoliberale diskoerse daarin verwerklik word.

## HOOFSTUK 3

### TEORETIESE RAAMWERK EN ANALITIESE LENSE

#### 3.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om gestalte te gee aan die teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek gaan aanwend om my navorsingsvraag te ondersoek, naamlik: “*Hoe verwerklik die neoliberale diskoerse in leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde?*” Die fokus van hierdie navorsing is die wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde wat werksaam is in ‘n spesifieke geografiese konteks, naamlik ‘n plattelandse dorp. Die konseptuele vraag fokus daarom op hoe neoliberalisme deel word van die leierskappraktyke van die skoolhoofde in ‘n bepaalde konteks. In hierdie hoofstuk spreek ek die gebruik van Bourdieu se konseptuele lense aan en verduidelik hoe Bourdieu se raamwerk ‘n oorkoepelende teoretiese agtergrond vir my navorsing bied.

Ek fokus op die internasionale en nasionale literatuur wat relevant is aan die teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek kan aanwend om te ontleed hoe die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde bemoeienis maak met die neoliberale diskoerse en hoe dit vertaal en verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde op die platteland. Die literatuur wat hierdie navorsing beraam, varieer en is interdisiplinêr van aard. Die doel daarvan is om te verseker dat daar tot ‘n verstaan kom oor die verskeidenheid aangeleenthede wat verband hou met die teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek kan aanwend om my navorsingsvraag te beantwoord.

Die doel van hierdie hoofstuk is ‘n aanbieding van my teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek in my navorsing aangewend het. Die nosie van praktyke van hierdie studie word teoreties geïnformeer deur die werk van die Franse sosioloog Pierre Bourdieu. Die konseptuele raamwerk wat ontplooi word in hierdie studie is Bourdieu se konseptuele raamwerk van *habitus*, *veld*, *kapitaal*, *strategie en praktyke*. Ek regverdig my besluit om my te laat informeer deur die konseptuele raamwerk van Bourdieu, deur te verwys na die werk van Grenfell (2010:4), wat dit benadruk dat Bourdieu juis sy konsepte ontwikkel het om die fenomene te verduidelik wat hy nagevors het. Verskeie navorsers het in die verlede reeds met sukses Bourdieu se konsepte aangewend om manifesterings in die veld van die onderwys

te belig. Lingard et al. (2003:61) en Eacott (2010a:268) benadruk dat Bourdieu se konsepte veral geskik is om die skoolhoof se leierskappraktyke in skole te ontleed.

Hier volg 'n bespreking van Bourdieu se konseptuele raamwerk as analitiese lense wat ek gaan aanwend in my navorsing. In die eerste deel van die hoofstuk bied ek 'n kort biografiese beskrywing van Pierre Bourdieu en sy werk. Daarna bied ek 'n bespreking van elke konsep afsonderlik, waarna ek ten slotte toelig hoe die konsepte van Bourdieu van *habitus, veld, kapitaal, strategie en praktyke*, as konseptuele raamwerk aangewend word vir hierdie navorsing.

Hier volg 'n kort biografiese beskrywing van Pierre Bourdieu en sy werk. Ek wil deur middel van die beskrywing agtergrondkennis van Bourdieu gee en toelig hoe sy konsepte ontwikkel het.

### 3.2 Pierre Bourdieu: 'n Kort biografie

Pierre Bourdieu is op 1 Augustus 1930 in Denguin gebore, 'n klein dorpie in die Franse Pireneë streek. Hy voltooi sy skoolloopbaan in Pau, waarna hy die *Louis Le Grant* in Parys bywoon. In 1951 word hy toegelaat tot die *Ecole Normale Supérieure*, waar hy in 1955 gradueer met 'n graad in filosofie (Grenfell 2010:12). Bourdieu gee onderrig by die *lycee de Moulins*, voordat hy in 1955 na Algerië vertrek vir militêre diens en waar hy later onderrig gee by die Universiteit van Algiers. In 1960 keer Bourdieu terug na Frankryk en vanaf 1961 tot 1964 gee hy klas by die Universiteit van Lille. Hy trou in 1962 met Marie-Claire Brizard. Drie seuns word uit die huwelik gebore (Jérôme, Emmanuel en Laurent). In 1964 word Bourdieu die Direkteur van Leergange by die *Ecole Pratique des Hautes Etudes*. In dieselfde jaar word Bourdieu ook die redakteur van *Le Sens Common*. In 1968 word hy die hoof van die *Centre de Sociologie Européenne*. Vanaf 1981 beklee Bourdieu die leerstoel vir Sosiologie aan die *Collège de France*, 'n pos wat hy sou beklee tot in 2001. Bourdieu is op 23 Januarie 2002 oorlede aan kanker (Grenfell 2010:13-15).

Mitrović (2005:38) beskryf die werk van Bourdieu as volg:

*Pierre Bourdieu (1930-2002) is a French sociologist considered by researchers as one of the most important sociologists of the second half of the 20th century. His thought was formed under the influence of four currents in post-war France that were of considerable influence upon the intellectual climate and the development of social*

*sciences, Marxism, Durkheimism, structuralism and Weberism. Yet he created, upon the theoretical platform of structuralist constructivism (or constructivist structuralism,), his own open school of reflexive (Bourdieuian) sociology. Pierre Bourdieu wrote over thirty studies of a wide scope and different value, from substantial scientific-theoretical significance to the papers speaking about his explicit public engagement*

Bourdieu se eerste beduidende navorsing was 'n studie wat hy gedoen het oor die Kabyle stam van Algerië se ondervinding van kolonisasie vanaf 1955-1960. Sy werk *Outline of a Theory of Practice* (1977 [1972]), wat later hersien en uitgebrei is in sy werk *The Logic of Practice* (1990b [1980]) vorm die basis van sy teorie van sosiale strukture en sosiale aksie (Sallaz & Zaviscas 2007:23). Nadat Bourdieu van Algerië teruggekeer het, het hy die rol van onderwys in die reproduksie van ongelykhede in Frankryk ondersoek (Bourdieu & Passeron 1977, Bourdieu 1988 [1984]). Bourdieu se belangstelling in sosiale ongelykheid het verder aanleiding gegee tot sy navorsing in kulturele produksie en verbruik (Bourdieu 1984 [1979], 1993, 1996 [1992]). In sy latere werk het Bourdieu volgens Sallaz & Zaviscas (2007:23) na aanleiding van navorsing oor taal (1991 [1982]), elite skole (1998 [1989]), en behuising (2005 [2000]), sy teorie oor die staat ontwikkel.

Bourdieu se teorieë slaag volgens Sallaz & Zaviscas (2007:23) daarin om die groot filosofiese gaping tussen strukturalisme van L'évi-Strauss en eksistensialisme van Jean-Paul Sartre te oorbrug. King (2000:417) benadruk die feit dat die sentrale tema van Bourdieu se werk daarop gemik was om dualisme tussen objektivisme en subjektivisme te oorbrug. Vir hierdie doel het Bourdieu volgens Sallaz & Zaviscas (2007:23) 'n stel konsepte, naamlik *kapitaal, veld, habitus en simboliese mag* ontwikkel om die proses te verduidelik. Hierdie konsepte van Bourdieu word in die volgende afdeling bespreek.

Bourdieu het volgens Thomson (2010:76) self baie tyd gespandeer aan navorsing oor die onderwys. Bourdieu se werk oor die onderwys het veral ondersoek ingestel na hoe die skool- en universiteitstelsel in Frankryk deur reproduksie diegene bevoordeel wat reeds ekonomies en sosiaal bevoordeel is. Bourdieu het dit benadruk dat onderwys 'n veld is wat homself meer reproduseer as ander velde. Die doel van die skoolstelsel is volgens Bourdieu om elite-isme te produseer en in stand te hou deurdat dit jong mense in 'n verskeidenheid bane in sif (Thomson 2010:76). Hy het onderwys as een van die strategieë geïdentifiseer wat families aanwend om hulle sosiale posisie te bevorder.



### 3.3 Bourdieu se konsepte van habitus, veld, kapitaal, strategie en praktyke

Bourdieu het juis erkenning gekry vir sy navorsing oor onderwys en kultuur en die nuwe konsepte en kategorieë soos kulturele erfenis, kulturele kapitaal, habitus en simboliese mag, wat hy in die proses ontwikkel het (Mitrović 2005:38). Mitrović (2005:38) verduidelik die ontwikkeling van Bourdieu se konsepte soos volg:

*Bourdieu discusses the role of cultural legacy, the wealth based upon the social status and education while stressing that success in school and society primarily depends upon an individual's ability to absorb the cultural ethos or habitus of the ruling class. Bourdieu's concept of habitus as a permanent unconscious interiorization through a primary and secondary experience or as interiorization of the social structure and culture inscribed into our minds and bodies is dialectic. Namely, in his opinion, habitus is at the same time both a product and a maker structured and structuring depending on individual positions (in that sense, the habitus a nobleman's son is different from that of a peasant's son, that is, the habitus of a son from the large bourgeoisie family is different from that of a son from the worker's family).*

Bourdieu het sy konsepte aangewend om fenomene soos die verskeie vorme van strukturele ongelykhede in die gemeenskap te ontleed (Mitrović 2005:38). Bourdieu het egter anders as in die geval van Marx, wat die belangrikheid van ekonomiese kapitaal benadruk het, verwys na 'n verskeidenheid van kapitaal, naamlik ekonomiese, sosiale, politiese, kulturele en simboliese kapitaal. Bourdieu se navorsing oor kulturele kapitaal en die rol van die skoolstelsel in die reproduksie van klas in Franse samelewing soos *La reproduction Elements pour une théorie du système d'enseignement* (1970), *Homo Academicus* (1984) en *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* (1989), word volgens Mitrović (2005:39) as van Bourdieu se grootste bydraes beskou.

In die laaste tien jaar van sy lewe het Bourdieu volgens Mitrović (2005:39) veral op kwessies soos neoliberalisme, globalisering, vorme van strukturele ongelykhede en geweld in die wêreld gefokus. Bourdieu beskryf in sy werk *Acts of Resistance: Against the New Myths of Our Time* (1998) neoliberalisme as 'n ultra-regse utopia (Bourdieu 1998:107), wat daarop fokus om die gaping tussen die sosiale en ekonomiese in die gemeenskap te legitimeer ten einde die menslike natuur na die van *homo economicus* te reduceer en in die proses alles te



onderwerp aan die belange van die vrye mark. Mitrović (2005:41) beskryf Bourdieu se siening van die neoliberale diskoerse soos volg:

*The neoliberal discourse and program tend, at the global level, to induce a breach between economic logic (based upon competition and which brings efficiency) and social logic (subjected to the principle of justice) and then to instrumentalize the latter and subdue it to the former so that, through privatization, liberalization, deregulation, all collective institutions (of legal and welfare state and solidarity) will disintegrate; thus, there will be no active intermediary between individuals and social groups, owners and producers, the subordinated and the dominated, namely, there will be nothing except for the power of the market or a mere interest in profit and economic efficiency.*

In hierdie afdeling bespreek ek Bourdieu se konsepte van *habitus*, *veld*, *kapitaal*, *strategie en praktyke*. Ek gaan die konsepte van Bourdieu as konseptuele raamwerk aanwend vir hierdie navorsing wat fokus op die leierskappraktyke van skoolhoofde wat werkzaam is in 'n spesifieke geografiese konteks, naamlik 'n plattelandse dorp.

### **3.3.1 Die konsep van veld**

Bourdieu het die konsep van veld die eerste keer gebruik in 'n artikel met die titel *Champ intellectuel et projet createur* (1966). Die konsep van veld het volgens Thomson (2010:68) daarna toenemend 'n belangrike aspek uitgemaak van Bourdieu se werk en baie van sy laaste werke was gemoeid aan spesifieke ondersoeke van veld, byvoorbeeld onderwys (1977, 1988 en 1996), kultuur (1984 en 1990), televisie (1998), literatuur (1996), wetenskap (2004), behuising (2000) en globalisering (1999).

Bourdieu was 'n ywerige rugbyspeler toe hy jonk was, daarom is dit nie verbasend nie dat hy na die sosiale lewe volgens Thomson (2010:68) as 'n voetbalwedstryd verwys nie. Bourdieu het gesuggereer dat net soos in voetbal, die sosiale veld bestaan uit posisies, wat bekleed word deur sosiale agente (mense of instansies). Dit wat op of in die veld gebeur, is begrens deur die perke wat bepaal wat gedoen kan word en ook gevorm deur die toestande en omstandighede van die veld (Thomson 2010:69).

Bourdieu gebruik sy konsep van veld in sy werk *Distinction* (1984:208), wanneer hy verwys na verskillende velde soos sport, musiek, kos, versiening, politiek en taal. Bourdieu (1984:208) benadruk dat elk van die velde verwant is aan sogenaamde areas van praktyke.

Bourdieu beskryf die konsep van veld as volg in sy werk *On Television and Journalism* (1998:40-41):

*A field is a structured social space, a field of forces, a force field. It contains people who dominate and people who are dominated. Constant, permanent relationships of inequality operate inside this space, which at the same time becomes a space in which the various actors struggle for the transformation or preservation of the field. All the individuals in this universe bring to the competition all the (relative) power at their disposal. It is this power that defines their position in the field and, as a result, their strategies.*

Volgens Bourdieu is velde dus sosiaal gekonstrueerde gebiede van aktiwiteit. Die gemeenskap bestaan uit 'n aantal velde wat mekaar oorvleuel, maar wat elkeen ook 'n groot mate van outonomie het, elk met sy eie logika en praktyke. Rawolle & Lingard (2008:732) benadruk in hierdie verband die feit dat agente in hierdie verskeidenheid sosiale velde hulle praktyke beoefen, met mekaar meeding en sosiale kapasiteit ontwikkel. In hierdie verband het Bourdieu hom volgens Rawolle & Lingard (2008:732) verleen aan die werk van verskeie skrywers soos Durkheim en Weber, in terme van die kompleksiteit van die verdeling van arbeid en Marx met sy oorkoepelende veld van mag.

Schatzki (2000:191) verwys na die feit dat Bourdieu se velde van praktyke en velde van aktiwiteite, elk gekenmerk word deur 'n domein van aktiwiteite en partikuliere omstandighede. Elke veld word dus gedefinieer en begrens deur sy logika en praktyke en die grense van die veld is die punt waar sy logika nie meer 'n effek het nie, aldus Lingard & Christie (2003:322). Thomson (2010:69) sluit hierby aan en benadruk dat velde verskillend gevorm word, na gelang van die spel wat daarop gespeel word. Daarom het elke veld sy eie reëls, geskiedenis, legendes, sleutelspelers en kennis/leer. Die aktiwiteite binne 'n bepaalde veld is dus voorspelbaar as gevolg van die gereelde, vaste geordende patrone waarin dit plaasvind. Die sosiale orde in 'n veld is volgens Thomson (2010:70) nie gelyk nie, maar hiërargies, met sommige wat domineer en oor besluitnemingsmag beskik oor hoe die veld funksioneer.

Rawolle & Lingard (2008:732) wys daarop dat wat Bourdieu 'n sosiale veld noem, in wese verskillende aspekte van die sosiale lewe is en stel dit soos volg:

*What Bourdieu calls a social field is an ordering of different aspects of social life that provides a structure and history to agents who invest in specific practices. Bourdieu's use of social fields appears to be a nomenclature to name and refer to studies of institutions. Hence, in place of literature and the arts, Bourdieu uses the concept of the 'field of cultural production'; the 'journalistic field' in place of the media; the 'field of politics' refers to politics; and so on.*

Bourdieu poog volgens Rawolle & Lingard (2008:732) om die verhoudings tussen die mense binne 'n gegewe veld, weer te gee deur die praktyke van die mense te bestudeer. Navorsing oor 'n veld behels, volgens Rawolle & Lingard (2008:732), die identifisering van praktyke wat daaraan verbonde is, die identifisering van die dominante en gedomineerde agente in die veld en die bepaling van die verskillende vorme van kapitaal van die agente. Bourdieu het 'n substantiewe deel van sy navorsing gewy aan verskillende inrigtings in die raamwerk van sosiale velde. In die meerderheid van gevalle het sy navorsing 'n duidelike weergawe gebied van die praktyke spesifiek tot daardie betrokke veld en die tipe en vorm van kapitaal teenwoordig.

Die opkoms van neoliberalisme en die meegaande opkoms van die ekonomiese veld as dominante veld in baie van die aspekte van menslike bestaan, het volgens Addison (2009:332) aanleiding gegee tot talle beleidsveranderinge in die onderwysveld, wat die praktyke van skoolhoofde beïnvloed het:

*Bourdieu saw the rise of the economic field as the dominant field in so many quarters of human endeavour, as the work of the 'neo-liberal vulgate'. This domination by the economic field has led to the 'policyization of most of the practices and positions in the education field via the production and promotion of particular kind of managerial disposition'. School principals have not been immune from this development; they must traverse this dominance of the economic field with dextrous skill. An understanding of these multiple fields and their impact on principal practice is essential to an understanding and appreciation of the conflicting forces impacting on the workspaces of principal leaders. In the past these workspaces were not as likely to be dominated by non-educative work practices emanating from the economic field. The philosophical dominance of this field cannot be avoided, as it has transformed the workspaces of principal practitioners almost beyond recognition.*

Die wyse waarop 'n veld 'n impak op 'n betrokke skoolhoof het, is volgens Addison (2009:334) afhanklik van die habitus van die skoolhoof, die posisie van die hoof in die gegewe veld, sowel as die sterkte van die betrokke veld ten opsigte van die ander velde waarin die skoolhoof beweeg. In die volgende afdeling word Bourdieu se konsep van *habitus* bespreek.

### 3.3.2 Die konsep van habitus

Die nosie van habitus kom volgens Maton (2010:56-57) reeds voor in van Bourdieu se eerste werke, waar Bourdieu die nosie gebruik om die gewoontes en fisiese optrede van boere te beskryf. Die nosie word daarna gebruik in Bourdieu se werke *The Inheritors* (1979), *Reproduction* (1977), *Outline of a Theory of Practice* (1977) en *The Logic of Practice* (1990). Bourdieu het die konsep van habitus ontwikkel in reaksie op die vraag oor hoe gedrag gereguleer kan word sonder dat dit die produk is van gehoorsaamheid aan reëls. Hy wou hiermee verklaar hoe sosiale strukture en individuele agentuur versoen kon word deurdat die *uiterlike* sosiale en die *innerlike* self meewerk om mekaar te vorm (Maton 2010:50). Volgens Lingard & Christie (2003:320) omskryf Bourdieu habitus soos volg:

*Part of his answer involves the concept of habitus, that is, the way people internalize social structures and perceive the world – their unconscious schemes of perception – that embody extant historical structures. This is Bourdieu's concept of habitus, which addresses how social agents operate in ways that are compatible with their social situations.*

Volgens Bourdieu (2006:78) vorm habitus die basis van die persepsie en waardering van alle belewenisse van die mens. Optrede word vervolgens gereguleer en gereproduseer en aanpassings word gemaak volgens die eise van die situasie en na aanleiding van die kognitiewe en motiverende strukture van die habitus. Bourdieu (2006:78) verwys daarna as '*history turned into nature*'. Habitus verwys dus na die herhalende patrone van daaglikse optrede (Berkhout 2005:127) en fokus volgens Maton (2010:52) op mense se wyse van optrede, gevoel, denke en menswees. Dit verteenwoordig dus mense se vasgevangde geskiedenis en hoe mense hierdie geskiedenis in hulle huidige omstandighede inbring en dit tot gevolg het dat mense dan op 'n bepaalde wyse keuses maak en optree.

Die struktuur van die habitus is volgens Maton (2010:53) nie vas nie, maar ontvou dit deurlopend. Terselfdertyd is die sosiale omgewing waarin 'n mens beweeg besig om

deurentyd volgens sy eie logika te ontvou. Die keuses wat 'n mens maak word bepaal deur die opsies wat op 'n gegewe oomblik binne 'n bepaalde konteks beskikbaar is en die habitus of beliggaamde ondervinding van die mens (Maton 2010:52). Habitus is dus die skakel tussen die verlede, die hede en die toekoms, maar ook tussen die sosiale en die individuele, die objektiewe en subjektiewe en struktuur en agentuur. Wacquant (2009:6) verduidelik hoe Bourdieu sy konsep van habitus ontwikkel as volg:

*The author of Outline of a Theory of Practice had retrieved habitus from a long line of philosophers, stretching from Aristotle to Aquinas to Husserl, to develop a dispositional theory of action recognizing that social agents are not passive beings pulled and pushed about by external forces, but skillful creatures who actively construct social reality through “categories of perception, appreciation and action.”*

Bourdieu (1990b:91) benadruk die feit dat habitus as die beliggaming van individuele en kollektiewe geskiedenis sosiaal gekonstrueer is:

*As the product of history, habitus produces individual and collective practices, and thus history, in accordance with the schemata engendered by history. It ensures the active presence of past experiences which, deposited in each organism in the form of schemata of thought and action, tend, more surely than all formal rules and all explicit norms, tend to guarantee the conformity of practices and their constancy across time.*

Dit is volgens Addison (2009:332) belangrik om op die interaksie van habitus en veld te let. Bourdieu, soos aangehaal in Wacquant (1996:217-218), het die interaksie van habitus en veld as volg beskryf:

*On one side, it is a relation of conditioning: the field structures the habitus, which is the product of the embodiment of the immanent necessity of a field (or of a hierarchically intersecting set of fields). On the other side, it is a relation of knowledge or cognitive construction: habitus contributes to constituting the field as a meaningful world, a world endowed with sense and with value, in which it is worth investing one's energy*

Volgens Rawolle & Lingard (2008:731) is dit belangrik om daarop te let dat Bourdieu die konsep van habitus gebruik om oor praktyke te teoretiseer, aangesien habitus dit moontlik maak om die persoon en praktyke deur 'n stelsel van disposisies te verbind:

*It may appear that providing an account of practice without appealing to rational decision making and mental states leaves a limited set of options for a theoretical reconstruction of practices. What Bourdieu offers in place of predefined concepts is a reworking of an Aristotelian concept, habitus. For Bourdieu, habitus is used to theorise practice without identifying either rational mental states as the sole origin of action, and without appealing to the mind's ability to represent actions. Habitus provides the connection between agents and practices through 'systems of dispositions', which are bodily incorporations of social history. Habitus provides predispositions towards and capacities for practice for agents, which are transposable to different contexts.*

Habitus verskaf dus volgens Rawolle & Lingard (2008:731) die predisposisies teenoor en kapasiteit vir praktyke van mense en is oordraagbaar na verskillende kontekste. Met die oog op die fokus van my navorsing, naamlik hoe neoliberalisme deel word van die leierskappraktyke van die skoolhoofde in 'n bepaalde konteks, is Addison (2009:333) se verduideliking van hoe die skoolhoof se habitus die skoolhoof se persepsies, praktyke en siening van die wêreld verteenwoordig, van belang:

*Habitus does have a marked impact on the perceptions, practices and worldview of principal leaders. Their habitus has been formed and reformed over time by the impact of multiple fields and has a marked impact on the way in which they respond to situations and lead their respective organisations. 'Habitus is the sedimentation of history, structure and culture in individual dispositions to practice'. An appreciation of any given principal's habitus provides a key to understanding how a given principal views his or her work and the world. The view that emerges is related directly to their stock of cultural, economic and social capital. A 'feel for the game' of principalship does seem to emerge and is reflective of an automaticity of action no doubt related to the complex interaction of habitus, field and capital over time.*

Die konsep van habitus bied volgens Addison dus die sleutel om te verstaan hoe die betrokke skoolhoof sy/haar werk en die wêreld beskou en maak dit moontlik om oor die skoolhoof as

persoon te praat. Verder is dit belangrik om daarvan kennis te neem dat die skoolhoof se siening volgens Addison (2009:333) ook regstreeks verband hou met die mate van kulturele, ekonomiese en sosiale kapitaal waaroor die bepaalde skoolhoof beskik. Die skoolhoof se *gevoel vir die spe* van skoolhoofskap ontwikkel volgens Addison (2009:333) oor die tyd heen en is nou verbonde aan die komplekse interaksie tussen habitus, veld en kapitaal. Addison se koppeling van habitus aan die skoolhoof se siening van sy werk en die kapitaal waaroor die skoolhoof beskik, is van groot belang vir hierdie navorsing, want die analitiese fokus van hierdie navorsing fokus juis op skoolhoofde en hul leierskappraktyke. In die volgende afdeling word Bourdieu se konsep van kapitaal bespreek.

### 3.3.3 Die konsep van kapitaal

In hierdie afdeling volg 'n bespreking van Bourdieu se konsep van kapitaal. Bourdieu verduidelik die konsep van kapitaal breedvoerig in 'n artikel met die opskrif '*Vorme van Kapitaal*' (Bourdieu:2004). Die konsep van kapitaal is belangrik in verhouding tot die fokus van my navorsing. Soos reeds vermeld in die vorige aanhaling van Addison (2009:333), het die kulturele, ekonomiese en sosiale kapitaal 'n direkte invloed op 'n bepaalde skoolhoof se siening van sy/haar werk en die wêreld. Die konsep word eerstens in sy algemene simboliese vorm bespreek en daarna word die verskillende vorme van kapitaal elkeen afsonderlik bespreek.

Volgens Moore (2010:101) word die term kapitaal gewoonlik geassosieer met die ekonomiese sfeer en in gesprekke of skrywe oor monetêre waarde. Bourdieu (2004:15) gebruik egter die term in 'n wyer sin. Kapitaal is volgens Bourdieu (2004:15) alle vorme van geakkumuleerde arbeid (in sy gematerialiseerde vorm of geïnkorporeerde beliggaamde vorm), wat wanneer dit aangewend word, individue of groepe bemagtig. Daarom is dit volgens Bourdieu (2004:15) noodsaaklik om te verstaan hoe kapitaal geakkumuleer word en wat die effek daarvan is ten einde die sosiale wêreld as die produk van geakkumuleerde geskiedenis te verstaan. Bourdieu (2004:15) beskryf kapitaal as 'n *lex insita* ('n mag wat in objektiewe en subjektiewe strukture gesetel is) en ook as *lex insita* (die beginsels waarvolgens die sosiale wêreld gereguleer word). Dit is volgens Bourdieu, soos aangehaal in Moore (2010:101), onmoontlik om die struktuur en funksionering van die sosiale wêreld weer te gee sonder dat kapitaal in al sy vorme betrek word, aangesien die struktuur en verspreiding van die verskillende tipe kapitaal op 'n gegewe moment, die struktuur van die sosiale wêreld op daardie gegewe moment reflekteer. Die funksionering van die wêreld word



volgens Bourdieu (2005:15) beheer deur die beperkinge wat vervat is in die realiteit van die wêreld, wat regstreeks die kanse op sukses van praktyke bepaal. Hierdeur word kapitaal verbind aan die fokus van hierdie navorsing, naamlik die leierskappraktyke van skoolhoofde.

Bourdieu se konsep van kapitaal moet dus in 'n wyer sin as die tradisionele vorm verstaan en gesien word. Bourdieu poog hierdeur om die term kapitaal uit te brei deur die implementering van 'n wyer stelsel van ruiling, waardeur verskillende soorte bates uitgeruil word in komplekse netwerke, oor verskillende velde heen. Volgens Moore (2010:103) onderskei Bourdieu tussen ekonomiese kapitaal (merkantiele ruiling, met ekstrasieke waarde) en simboliese kapitaal (soos byvoorbeeld kulturele- en sosiale kapitaal, met intrinsieke waarde). Dit is volgens Moore (2010:103) belangrik om daarop te let dat die doelwit van eersgenoemde tipe slegs is om 'n wins te maak, rente te verdien of om 'n inkomste te genereer, terwyl simboliese kapitaal oor intrinsieke waarde beskik.

Dit is volgens Bukwe & Fjordane (2008:4) belangrik om daarop te let dat kapitaal slegs in verhouding tot 'n veld bestaan en werk. Kapitaal oefen dus mag uit oor 'n veld en dit is die verspreiding van hierdie mag wat die struktuur van die veld konstrueer en die reëls daarstel wat bepaal hoe die veld funksioneer. Hier volg 'n kort uiteensetting van elkeen van hierdie vorme van kapitaal.

*Ekonomiese kapitaal* is volgens Bourdieu (2004:16) kapitaal wat onmiddellik en regstreeks omgesit kan word in geld. Dit is die ruileenheid in die ekonomiese veld (byvoorbeeld 'n wins of 'n loon) en volgens Reay (2000:569) welvaart wat oorgeërf of gegenereer is deur interaksie tussen die individue en die ekonomie. Privaat eiendom en eiendomsregte is volgens Bourdieu (2004:16) voorbeelde van ekonomiese kapitaal in sy geïnstitusionele vorm.

*Simboliese kapitaal* word geassosieer met wat Bourdieu noem 'n *goed gevormde habitus* (Moore 2010:102). Hierdie vorm van kapitaal kan volgens Bourdieu op twee verskillende wyses verstaan word. In die eerste plek kan dit verstaan word in terme van dit wat aan die lede van 'n bepaalde sosiale groep 'n sosiale voordeel in die gemeenskap gee, naamlik gedeelde waardes, smaak en lewenstyl. Daar word na hierdie gemeenskaplikhede verwys as 'n *gemeenskaplike habitus* en dit gee volgens Moore (2010:102) simboliese kapitaal aan die lede van die groep. In die tweede plek kan simboliese kapitaal volgens Moore (2010:102) ook verstaan word in terme van die verskillende waarde wat daar aan vorme van kapitaal



soos kulturele kapitaal in verskillende groepe geheg word. Dit word toegeskryf aan die kwalitatiewe verskille of vorme van bewustheid in die verskillende sosiale groepe in die gemeenskap. Hierdie verskille gee volgens Moore (2010:102) aanleiding daartoe dat 'n gespesialiseerdheid of gekultiveerdheid van bewustheid onder die lede van 'n bepaalde groep ontwikkel. Laasgenoemde word onder andere toegeskryf aan die gevolg van die bemeesting van bepaalde tegnieke. In hierdie geval bring sosiale lidmaatskap op sigself (lidmaatskap van 'n bepaalde groep per sy) nie outomaties 'n bepaalde habitus voort wat simboliese kapitaal op 'n uniforme wyse eweredig aan al die lede van die groep toedeel nie, maar beskik die lede van die groep wat die bepaalde tegnieke die beste bemeester het, oor 'n groter mate van simboliese kapitaal (Moore 2010:102). Reay (2000:569) verwys na individuele prestige en persoonlike kwaliteite soos outoriteit en charisma as die manifestering van simboliese kapitaal.. Die simboliese vorm van kapitaal bied volgens Moore (2010:103) ook baie moontlikhede vir navorsing in die onderwys, deurdat dit die moontlikheid skep om die effek van inter-groep verskille en ooreenkomste tussen fraksies in 'n klas, sowel as inter-groep verskille te ondersoek.

*Kulturele kapitaal* kom volgens Bourdieu (2004:17) voor in drie vorme, naamlik die beliggaamde (in die vorm van disposisies van die verstand en liggaam, naamlik kennis), die geobjektiveerde (in die vorm van kulturele goedere soos prente en boeke) en die geïnstitusionele vorm ('n vorm van objektivisasie soos opvoedkundige kwalifikasies). Volgens Bourdieu (2004:18) word kulturele kapitaal in die *beliggaamde vorm* geakkumuleer deur middel van kulturele kultivering. Laasgenoemde is 'n tydwende proses van selfverbetering, wat daarvan afhanklik is dat 'n mens aan jouself werk om jouself te verbeter en verwag sekere opofferinge van die persoon (*on paie de sa personne*). Hierdeur word eksterne waarde omgesit en word dit integraal deel van die persoon en word dit deel van die persoon se habitus. Hierdie proses vind volgens Bourdieu (2004:18) redelik onbewustelik plaas. Bourdieu (2004:18) gebruik die Griekse woord *epikteta* (dit wat 'n individue tot sy erfenis byvoeg), om die vorm van kapitaal te beskryf. Kulturele kapitaal word volgens Reay (2000:570) hoofsaaklik deur die familie oorgedra, aangesien kinders se modus van denke, tipe disposisies, stelsels van betekenisgewings en smaak van die familie afkomstig is. Volgens Reay (2000:570) het kulturele kapitaal die moontlikheid om die interaksie tussen die huislike agtergrond, die proses van skoolgaan en kinders se onderwysloopbaan te ontleed. Die nosie van kulturele kapitaal as teoretiese hipotese maak dit volgens Bourdieu (2004:17) moontlik om in die veld van die onderwys die ongelyke skolastiese prestasie van kinders, wat

afkomstig van verskillende sosiale klasse is, te verduidelik deur akademiese sukses te verbind aan die kulturele kapitaal van verskillende klasse.

Kulturele kapitaal in die *geobjektiveerde vorm* kom voor in boeke, skilderye, monumente en instrumente en is volgens Bourdieu (2004:19) oordraagbaar in sy materiële vorm. Wat egter oordraagbaar is, is die wettige eienaarskap en nie die vermoë of spesifieke vaardighede noodsaaklik om die betrokke instrument te gebruik nie. Kulturele goedere kan volgens Bourdieu (2004:20) verkry word op 'n materiële wyse deur ekonomiese kapitaal te gebruik en simbolies deur kulturele kapitaal te gebruik. Ekonomiese kapitaal word byvoorbeeld benodig om 'n betrokke stuk masjinerie te besit, maar om die betrokke stuk masjinerie te gebruik vir die doel waarvoor dit ontwerp is, word kulturele kapitaal in sy beliggaamde vorm benodig.

Kulturele kapitaal in die *geïnstitusioneeliseerde vorm* word volgens Bourdieu (2004:20) gevind in die objektivering van kulturele kapitaal in die vorm van akademiese kwalifikasies. 'n Akademiese kwalifikasie verleen aan 'n persoon kulturele kapitaal, deurdat die kwalifikasie gesertifiseer is en 'n wettige waarborg bied van 'n bepaalde kulturele bevoegdheid. Deur institusionele erkenning aan kulturele kapitaal te verleen, maak dit volgens Bourdieu (2004:21) moontlik om kwalifikasies te vergelyk en om 'n monetêre waarde aan 'n bepaalde akademiese kwalifikasie te koppel. Die simboliese waarde van 'n akademiese kwalifikasie in materiële terme is volgens Bourdieu (2004:21) gekoppel aan die gesogtheid van die betrokke kwalifikasie.

Volgens Bourdieu (2004:21) is *sosiale kapitaal* die somtotaal van die werklike of potensiële hulpbronne waaroor 'n groep mense beskik. Die hoeveelheid sosiale kapitaal waaroor 'n mens beskik, is dus afhanklik van die grootte van die netwerk van konneksies wat die persoon kan mobiliseer. Dit hang ook af van die volume van die kapitaal (ekonomies, kultureel en simbolies) waaroor elk van die mense beskik wat deel vorm van die netwerk van konneksies. Volgens Reay (2000:596) word sosiale kapitaal gegenereer deur sosiale prosesse tussen die gesin en die gemeenskap en bestaan dit in die vorm van sosiale netwerke. Dit kan volgens Bourdieu (2004:21) lidmaatskap van 'n groep behels, wat aan elke lid van die groep die kollektiewe ondersteuning van die groep bied en aan elk lid in 'n sekere sin krediet verskaf. Hierdie vorm van kapitaal kan volgens Bourdieu (2004:21) ook geïnstitusioneeliseer word deur die gebruik van 'n gemeenskaplike naam (soos die van 'n familie, klas, stam, party of skool).

Volgens Reay (2000:569) is dit belangrik om daarop te let dat die verskillende vorme van kapitaal nie in isolasie gesien moet word nie, aangesien een vorm van kapitaal omgesit kan word in 'n ander vorm. Lingard & Christie (2003:324) wys in hierdie verband daarop dat kulturele kapitaal onder sekere omstandighede omgesit kan word in ekonomiese kapitaal. Dit kan ook institutionaliseer in die vorm van opvoedkundige kwalifikasies en sosiale kapitaal, wat 'n samestelling is van sosiale verbintenisse. Laasgenoemde kan onder sekere omstandighede weer in ekonomiese kapitaal omgesit word wat kan institutionaliseer in die vorm van 'n titel. Sosiale en ekonomiese kapitaal is kragtige eenhede wat oor die grense werk van verskillende velde. Bourdieu het volgens Lingard et al (2003:66) die konsep van kapitaal gebruik om navorsing te doen oor hoe die onderwysstelsel daartoe neig om ongelykhede van generasie na generasie te reproduseer. Bourdieu skryf die sukses van leerders uit 'n middelklas agtergrond onder andere toe aan die mate van kulturele kapitaal waaroor hierdie leerders beskik. Hierdie groep leerders pas maklik aan by die eise wat skoolgaan stel as gevolg van sosialisering van vroeë ouderdom af en 'n goeie begrip van die taal van onderrig. In die volgende afdeling word Bourdieu se konsep van strategie bespreek.

### **3.3.4 Die konsep van strategie**

Strategie is volgens Lingard et al (2003:66) saam met habitus, veld en kapitaal 'n sentrale konsep wat Bourdieu ontwikkel het vir sosiologiese analise. Volgens Bourdieu beteken strategie nie bewustelike, individuele of rasonelike keuses nie (Lingard et al 2003:66). Dit verwys eerder na toepaslike handeling sonder bewustelike refleksie. Bourdieu (1990:63) verwys daarom na strategie as *bewegings in die spel*, wat voortvloei uit 'n bemeestering van die logika van die spel. Strategie vloei volgens Bourdieu (1990:63) voort uit 'n beliggaamde gevoel vir die spel, wat 'n tweede natuur vorm. Dit is daarom nie verbasend dat Lingard et al (2003:67) strategie as die habitus in aksie beskryf nie. Dit is egter belangrik om daarop te let dat strategie nie slegs reproduksie tot gevolg het nie. Sosiale veranderinge noodsaak volgens Lingard et al (2003:67) strategieë om te innoveer en strategieë om die spel te verander. Hierdie navorsing fokus op die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde teen die agtergrond van die manifestering van die neoliberale diskoerse in skole. Skoolhoofde word daaglikks deurlopend gekonfronteer met keuses en as gevolg van 'n gebrek aan beskikbare tyd, kan baie van die keuses sorteer onder die kategorie toepaslike handeling sonder bewustelike refleksie, wat Bourdieu (1990:66) as strategie beskryf. Verder is daar reeds in die vorige hoofstuk bespreek hoe die manifestering van neoliberalisme 'n deurlopende sosiale verandering in die veld van die skool veroorsaak. Die fokus van hierdie navorsing is juis

skoolhoofde se reaksie op en meemaking van hierdie veranderinge, in die vorm van innoverende strategieë en innoverende leierskappraktyke. Bourdieu se konsep van praktyke word in die volgende afdeling bespreek.

### 3.3.5 Die konsep van praktyke

Bourdieu werk volgens Warde (2004:3) veral tydens die eerste deel van sy loopbaan aan die konsep van praktyke. Die teoretiese formulering van die konsep word aangetref in sy werke *Outline of a theory of practice* (1977), *Distinction* (1984) en *The logic of practice* (1990). Bourdieu gebruik die volgende formule in sy werk *Distinctions* (1984:101), om die konsep van praktyke te verduidelik  $[(habitus) (capital)] + field = practice$ . Volgens Warde (2004:4) het hierdie formule aanleiding gegee tot hoofbrekens en verwarring tussen akademici, aangesien die res van die boek nie die verhouding tussen die konsepte verklaar nie. Volgens Eacott (2010:222) kan praktyke volgens hierdie konseptualisering vertolk word as die effek van aksie en interaksie, wat in 'n gelyke mate en gelyktydig gevorm word deur habitus en kapitaal van die betrokkenes, sowel as die konteks en dinamisme wat gekonstrueer word deur die gedeelde deelname in 'n gemeenskaplike veld. Die formule dui volgens Warde (2004:4) aan dat praktyke plaasvind in velde en dat 'n verskeidenheid diverse praktyke en velde deel is van 'n proses waardeur profyt realiseer. Bourdieu verklaar egter nie self die verband tussen die konsepte soos beskryf in die formule nie.

Rawolle en Lingard (2008:731) benadruk die feit dat die rasionaal agter Bourdieu se teoretiese en metodologiese benadering berus op die aanname dat veld, habitus en praktyke verwys na *bondels verhoudings*. Laasgenoemde word toegelig deur Lingard et al (2003:67) se standpunt dat die praktyke van verskillende velde van mekaar onderskei word deurdat die praktyke van 'n bepaalde veld oor 'n eie logika beskik en dus tot 'n groot mate outonoom is. Dit is volgens Lingard et al (2003:67) belangrik om daarop te let dat alhoewel velde onderskeidbaar is, dit nie outonoom is nie. Gevolglik het die logika en praktyke van een veld 'n invloed op die logika en praktyke van ander velde. So byvoorbeeld het die logika en praktyke van die ekonomiese veld volgens Lingard et al (2003:67) sedert die 1980's die veld van onderwysbeleidmaking in so 'n mate beïnvloed, dat navorsers na die veld van onderwysbeleidmaking as 'n subveld van die ekonomiese begin verwys het. Die logika en praktyke van die ekonomiese veld het hierdeur gaandeweg in die logika van praktyke van die onderwys en die veld van die skool gemanifesteer. Eacott (2010:222) benadruk dit dat daar gewaak moet word teen die sosiologiese nuwe en onderontwikkelde konseptualisering van

die konsep van praktyke, wat praktyke beperk tot 'n funksionele beskrywing van die handeling van mense, die liggaamlike beweging van mense en die implikasies hiervan. In die lig hiervan is dit belangrik om daarop te let dat Rawolle en Lingard (2008:730) benadruk dat Bourdieu self drie interverbonde assosiasies aan die konsep van praktyke verbind, naamlik:

*First, practice is the carrying out of an activity, for example, running a policy review, responding to submissions for a review, debating terms of reference in a public forum or implementing recommendations of a review's findings. Second, practice is the nominalisation of a process, or the formal naming of an activity that gives it social organisation, points of harmonisation and boundaries, such as the naming and instituting of specific policy reviews. Third, practice is differentiated from theories about practice, and is circumscribed by shorter cycles of time that give it structure, limits and meaning. For policy research, there is potential in all three associations (activity, naming and differences from theories about practice), with the clearest methodological principles to be found in his writing about practice as social activity and naming.*

Volgens die aanhaling van Rawolle en Lingard (2008:730) behels praktyke in die eerste plek die uitvoering van 'n aktiwiteit, soos om 'n oorsig oor beleid te gee of 'n aangeleentheid te debatteer. In die lig van die fokus van hierdie navorsing is dit dus belangrik om daarop te let dat die leierskappraktyke van skoolhoofde in hierdie opsig die uitvoering van 'n verskeidenheid van aktiwiteite, soos uiteengesit in wetgewing soos SASSA en ander beleidstukke, behels. In die tweede plek behels praktyke die nominalisering van 'n proses of benaming van aktiwiteite. Dit vind plaas met die oog op die organisering, harmonisering en begrensing van die proses of aktiwiteite. In die derde instansie is praktyke onderskeibaar van die teorieë oor praktyke en word dit gekenmerk deur 'n korter tydsverloop. Hierdeur word struktuur, grense en betekenis aan praktyke gegee. Hierdie formulering van praktyke is waarskynlik die belangrikste nosie wat in die interpretasie van my data sal geld en is daarom van die grootste belang met die oog op hierdie navorsing.

Addison (2009:334) verklaar dat die skoolhoof se praktyke as dinamies, vloeiend en 'n produk van die dominante velde in spel op 'n gegewe tydstip gesien moet word. Dit vloei volgens Addison (2009:334) voort uit die betrokke skoolhoof se habitus, die posisie van die skoolhoof in die betrokke veld en die sterkte van die betrokke veld ten opsigte van die ander velde waarin die skoolhoof betrokke is. Sommige navorsers verwys daarna as die produk van

verskeie velde of oorkruis-veld-effek. Neoliberale ekonomiese hervorming het volgens Addison (2009:334) tot gevolg dat die ekonomiese veld as dominante veld, die veld van die skool op onvoorsiene wyses beïnvloed het en ook onderwyspraktyke beïnvloed, deurdat die outonomieit van skoolhoofde in die proses verminder het. Markgebaseerde ekonomiese oorwegings het volgens Addison (2009:335) in die proses toenemend 'n sentrale plek in die skoolhoof se professionele sukses en leierskappraktyke ingeneem. Skoolhoofde se kooperatiewe rol het ten koste van hulle onderwysrol toegeneem en skoolhoofde maak toenemend gebruik van praktyke uit die ekonomiese veld. Skoolhoofde se praktyke is volgens Addison (2009:336) dinamies gekonstrueer en gevorm en hervorm oor tyd, na gelang van die komplekse interaksie van die skoolhoof se habitus, veld en kapitaal.

Wilkinson (2010:42) benadruk die feit dat die meeste kontemporêre opvoedkundige navorsing die Bourdieuaanse konsep van veld en metafore van die spel gebruik het. Dit het daartoe aanleiding gegee dat die konsep van praktyke in 'n mate agterweë gelaat is in navorsing oor leierskap in onderwys. Dit kan volgens Wilkinson (2010:41) moontlik daaraan toegeskryf word dat die konsep van veld baie goed geskik is vir navorsing wat verband hou met Bourdieu se vroeëre teorieë van praktyke, aangesien die veld as die primêre plek beskou word waar sosiale praktyke verwerklik in 'n stryd tussen agente oor die beheer en verkryging van kapitaal. Dit het tot gevolg dat praktyke as gestruktureerd beskou word, omdat daarstrukturele grense aan 'n veld gekoppel word. Laasgenoemde het volgens Wilkinson (2010:43) implikasies vir die verstaan van leierskappraktyke en veroorsaak dat navorsers eerder op leierskappraktyke as veld fokus, aangesien weerstand, agentuur en nuwe praktyke daardeur blootgelê kan word. Die implikasie hiervan is dat die benadrukking van die struktuur van die veld en die metafore van die spel (veld as 'n spel), daartoe aanleiding gegee het dat onderliggende leierskappraktyke verskuil en onsigbaar gebly het (Wilkinson 2010:41).

Warde (2004:2) benadruk die noodsaaklikheid daarvan om Bourdieu se konsep van praktyke uit te bou, deur daarop te wys dat veld en praktyke konseptueel onderskeibaar, maar ook oorvleuelend is. Bourdieu self het volgens Warde (2004:6) praktyke as 'n konsep op drie wyses aangewend. Eerstens is dit as praktyk (Praxis) in die enkelvoud aangewend, wat verwys na die hele menslike optrede. Tweedens is praktyk as 'n samehangende entiteit aangewend, gevorm rondom 'n spesifieke aktiwiteit soos om gholf te speel of inkopies te doen, met 'n herkenbare domein van aktiwiteit en 'n geskiedenis van herhaling. In hierdie

tweede gebruik is die praktyk verwant aan 'Praktik'- 'n gekoördineerde, herkenbare en geïnstitutionaliseerde praktyk (Warde 2004:6). Ten slotte gebruik Bourdieu die konsep van praktyk om betekenis te gee aan optrede of uitvoering van 'n handeling (Warde 2004:6). Warde argumenteer dat die onderskeid tussen die drie verskillende betekenis van kritiese belang is en benadruk dat Bourdieu se gebruik van praktyke in empiriese analise neig tot die nosis van Praktyke (Praxis) in die praktiese sin of as 'n reeks optredes. Hierdie aanwending van die konsep vervat volgens Warde (2004:6) egter nie Theodore Schatzki (1996) se verstaan van 'praktik' as 'n gekoördineerde entiteit nie. Dit is oor die jare deur praktisyns ontwikkel wat betrokke is in die praktyke in 'n bepaalde veld. Daardeur is bepaalde eienskappe, gebaseer op 'n gedeelde begrip, bepaalde kennis, -handelinge en -standaarde, aan praktyke verbind. Hierdeur betoog Warde (2004:18) dat Bourdieu se teorie van praktyke versuim om 'n sterk onderskeid te maak tussen praktyke as 'n gekoördineerde entiteit (Praktik) en praktyke as 'n reeks handelinge. Bourdieu se ontplooiing van die konsep van praktyke maak dit volgens Wilkinson (2010:47) nie moontlik om wat Alasdair MacIntyre (1981:191) as die interne deugde van 'n praktyk en die institutionalisering van 'n praktyk te benadruk nie. MacIntyre (1981:191) beskryf die interne deugde van praktyke as volg:

*A virtue is an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods.*

Volgens Wilkinson (2010:47) maak MacIntyre se verbinding van praktyke aan deugde, dit moontlik om te onderskei tussen kwaliteite wat voortvloei uit die eksterne en interne voordele van die praktyke. Eksterne voordele word verbind aan die uitkoms van kompetisie om te presteer van 'n individu en wanneer dit bereik word, is dit altyd tot voordeel van die individu en dus die individu se eiendom of besitting. Interne voordele daarteenoor, is ook die uitkoms van kompetisie om te presteer, maar word gekarakteriseer daardeur dat die prestasie tot voordeel van die hele gemeenskap is, wat deelgeneem het aan die praktyk (MacIntyre 1981:190). Wilkinson (2010:47) benadruk dat die interne voordele van leierskappraktyke ook aspekte soos nie-doelgerigte en nie-mededingende gedrag (soos morele tevredenheid, persoonlike ontwikkeling en sosiale interaksie) insluit. Hierdie aspekte besit nie die dieselfde *mededingende logika* van eiebelang en simboliese geweld wat 'n gemeenskaplike kenmerk is van die agente wat die spel van praktyk binne 'n bepaalde veld speel nie. Die beklemtoning van strategie en die vermeerdering van kapitaal binne 'n bepaalde veld, laat volgens



Wilkinson (2010:47) geen ruimte vir die waardering van hierdie interne voordele, wat spruit uit 'n agent of 'n groep van agente se optrede nie. Volgens Warde (2004:4) het die oorbeklemtoning van die konsep van veld, tot gevolg dat sekere menslike gedrag soos nie-strategiese optrede, doelgerigte gedrag in nie-mededingende omstandighede, interne voordele wat voortspruit uit deelname in die praktyk, en die verskille tussen die bevoegdheid en sosiale posisie, onderbeklemtoon of selfs misgekyk word. Warde (2004:15) benadruk die feit dat die konsep van die veld van praktyke en die praktyk as 'n fenomeen nie dieselfde kan wees nie, aangesien die logika van die praktyk wat verband hou met *veld-gerigte optrede* (gerig op eksterne voordele, mededinging en strategie) en *praktykgerigte gedrag* (gerig op interne voordele en nie-doelgerigte en nie kompeterende optrede) verskillend is. Die twee konsepte benadruk volgens Warde (2004:24) verskillende fasette van die praktyke van 'n fenomeen soos om uit te eet, of in die geval van hierdie navorsing, die leierskappraktyke van skoolhoofde. Volgens Wilkinson (2010:47) bied hierdie twee konsepte dus verskillende lense wat aangewend kan word om verskillende aspekte van 'n praktyk of 'n stel praktyke, soos leierskap, te belig. Dit kan dit baie nuttig wees in die konseptualisering van die domein van die aktiwiteite. In die geval van hierdie navorsing gaan ek beide die konsepte aanwend ten einde tot 'n uitgebreide verstaan te kom van die manifestering van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde.

In die volgende afdeling bied ek die kritiek teen die gebruik van Bourdieu se werk aan.

### **3.4 Kritiek teen Bourdieu se werk**

Daar is volgens Sullivan (2002) uiteenlopende kritiek op die werk van Bourdieu, insluitende 'n gebrek aan konseptuele duidelikheid, wat daartoe aanleiding gegee het dat navorsers Bourdieu se konsepte verskillend aangewend het, wat tot verskillende gevolgtrekkings aanleiding gegee het. Laasgenoemde is volgens Sullivan (2001) en DiMaggio (1982) veral van toepassing op navorsing wat fokus op aspekte van kulturele kapitaal.

Volgens Thomson (2010:78) is dit veral die gebruik van Bourdieu se konsep van veld as metodologie wat kritiek uitlok. Navorsers wat die konsep van veld gebruik het, het 'n probleem om die grense van 'n bepaalde veld te bepaal. Dit is volgens Thomson (2010:79) spesifiek van toepassing op navorsings in die veld van die onderwys, aangesien dit moeilik is om te bepaal waar die veld van die onderwys eindig. Bourdieu se eie verduideliking van die konsep behels volgens Thomson (2010:79) gewoonlik vier semi-outonome vlakke, naamlik



die veld van mag, die breë veld, die spesifieke veld en die sosiale agente in die veld. Dit veroorsaak, volgens Thomson (2010:79), die probleem van te veel velde, veral vir 'n analise van die onderwys en het tot gevolg dat navorsers die aantal velde betrokke moet verminder. Soos reeds vermeld in afdeling 3.3.5, het die oorbeklemtoning van die konsep van veld volgens Warde (2004:4) tot gevolg dat sekere menslike gedragspatrone soos nie-strategiese optrede in nie-mededingende omstandighede, onderbeklemtoon of selfs misgekyk word.

Een van die grootste aspekte van kritiek teen die werk van Bourdieu is volgens Thomson (2010:79), King (2000) en DiMaggio (1979) die feit dat dit te deterministies is en die reprodutiewe aspekte van veld benadruk en in die proses die veranderbaarheid van velde onderbeklemtoon. Die feit dat Bourdieu aandui dat sekere velde dominant is en ander ondergeskik is skep volgens Thomson (2010:80) onsekerheid, aangesien daar nie duidelikheid is oor hoe dominansie bepaal word nie. Bourdieu gee in sy werk oor behuising en televisie wel voorbeelde in bogenoemde verband, maar al die onsekerheid kan, volgens Thomson (2010:80) nie uit die weg geruim word deur slegs na die Bourdieu se eie werk te verwys nie. Kritici argumenteer, volgens Swartz (1997:211), dat Bourdieu se benadrukking van sosiale reproduksie, veral in sy vroeëre werke oor die onderwys in Frankryk nie genoegsaam voorsiening vir verandering gemaak het nie. Hulle skryf dit toe aan die sentrale posisie wat Bourdieu aan sy konsep van habitus gee in sy poging om maatskaplike aksies te bespreek. Alhoewel Bourdieu self volgens Swartz (1997:212) hierdie kritiek aanvanklik ten sterkste verwerp het en as oppervlakkig afgemaak het, het hy self later erken dat sy formulering van habitus wel as deterministies vertolk kon word.

Daar is volgens Thomson (2010:80) 'n groep navorsers soos Lane (2000), wat argumenteer dat Bourdieu verkeerdelik ontologiese status aan die konsep van veld verbind. Kommer word uitgespreek dat die gevaar bestaan dat Bourdieu hierdeur *die model van die werklikheid* met *die werklikheid van die model* verwar, deurdat hy uitkomst met oorsake verwar (Thomson 2010:80). Grenfell (2010:5) skryf van die kritiek op die werk van Bourdieu daaraan toe dat navorsers wat Bourdieu se konsepte gebruik, uit die oog verloor dat die konsepte slegs van waarde is as dit in die praktyk gebruik word. Verder is dit volgens Grenfell (2010:12) vir navorsers noodsaaklik om ingedagte te hou dat Bourdieu se werk gevorm is deur die sosiale en intellektuele tendense van sy tyd in Frankryk. Dit is dus belangrik dat sy werk in hierdie konteks verstaan moet word. Ten spyte van die kommer wat daar oor die werk van Bourdieu bestaan, is daar volgens Thomson (2010:80) 'n toename in die aantal navorsers wat van

Bourdieu se konsepte gebruik maak. Thomson (2010:80-81) wys egter daarop dat baie min van hierdie studies so omvangryk as Bourdieu se eie werk is en dat die meeste nie daarin slaag om Bourdieu se metodologiese benadering ten volle aan te wend nie. Thomson (2010:81) skryf laasgenoemde toe aan die feit dat die meeste navorsers nie oor dieselfde vaardighede, tyd, befondsing en statistiese agtergrond as Bourdieu self beskik nie. In die volgende afdeling bied ek 'n regverdiging vir die gebruik van Bourdieu se konsepte as konseptuele raamwerk in hierdie navorsing aan, wat ek beide as teoretiese lense en metodologiese riglyn gebruik om 'n spesifieke fenomeen te verstaan. Ek is bewus daarvan dat dit as 'n slaafse navorsing van Bourdieu gesien kan word. Verder is ek bewus daarvan dat daar sekere leemtes in sy teorie van praktyke is en dat dit nodig vir my sal moet wees om die bepaalde konsep verder uit te bou, ten einde dit vir my mootlik te maak om 'n verrykende analise daar te stel.

### **3.5 'n Regverdiging en motivering vir die gebruik van Bourdieu se konsepte**

Ek wil my besluit, om my te laat informeer deur die konseptuele raamwerk van Bourdieu, motiveer deur te verwys na die werk van Grenfell (2010:4). Hierdie werk benadruk dat Bourdieu juis sy konsepte ontwikkel het om die fenomene te verduidelik wat hy nagevors het en dat verskeie navorsers reeds met sukses in die verlede Bourdieu se konsepte aangewend het om manifesteringe in van die onderwys te belig. Skoolhoofskap as 'n sosiale en onderwyspraktyk, is 'n individuele aktiwiteit en kan net werklik verstaan word wanneer die kultuur van skoling en die sosiale posisie van die skoolhoof van naby beskou word. Dit is dus onmoontlik om die rol van die skoolhoof los te maak van die sosiale ruimte. Enige poging om leierskappraktyke analities te objektiveer of te dekontekstualiseer, sal volgens Eacott (2010b:227) kontraproduktief wees deur juis dit te vernietig wat dit poog om te verduidelik. Bourdieu se konsepte van veld, habitus en kapitaal as teoretiese raamwerk bied volgens Eacott (2010b:228) juis die moontlikhede om nuwe kennis bloot te lê.

Rawolle & Lingard (2008:729) benadruk die feit dat die teoretiese konsepte van Bourdieu naamlik habitus, veld, kapitaal en praktyke en sy metodologiese benadering 'n groot bydrae kan lewer tot navorsing oor en 'n verstaan van die onderwys. Bourdieu se werk is volgens Rawolle & Lingard (2008:729) veral geskik om te ontleed hoe onderwysbeleid, wat in die veld van beleidmaking met 'n spesifieke logika geproduseer is, geïmplementeer word in 'n veld van professionele praktyke, met 'n ander logika van praktyke. Dit is volgens Eacott (2010b:223) belangrik om daarop te let dat alhoewel leierskap in skole nie die fokus van

Bourdieu se navorsing was nie, dit belangrike implikasies vir die veld van onderwysleierskap inhou. Dit laat toe dat navorsing van leierskappraktyke in skole, sonder beperkinge soos postitels of onderskeid soos onderwyserleierskap versus leierskap van skoolhoofde, onderneem kan word. Lingard & Christie (2003:318) benadruk die feit dat die konsepte van Bourdieu baie geskik is om aan te wend om te teoretiseer oor onderwysleierskap beide as 'n veld van praktyke en 'n veld van navorsing. Eacott (2010a:268) ondersteun die standpunt van Lingard & Christie en belig die geskiktheid van Bourdieu se konsepte vir navorsing in die veld van onderwysleierskap as volg:

*For those who have utilized Bourdieu in the field of educational leadership, his concepts of capital (cultural, social, intellectual and symbolic), habitus, fields and strategies, have provided a lens through which to investigate the individual possibilities and contextual constraints within the work of educational leaders. However, this work has not been picked up much within the field. Bourdieu encouraged researchers to work with his concepts, suggesting that his theory provided a 'set of thinking tools' which are continually shaped and reshaped by empirical work.*

Navorsing oor hoe die leiers van skole bemoeienis maak met die oorvleueling van en botsing tussen 'n verskeidenheid velde of logika van praktyke, hou volgens Eacott (2010b:223) die moontlikheid in om teoreties ryk beskrywings van praktyke op te lewer. Dit is daarom volgens Eacott (2010a:267) verbasend dat Bourdieu se konsepte nie meer aangewend word in die veld van onderwysleierskap nie, aangesien Bourdieu se teoretiese benadering primêr gemoeid is met die aard van die verhouding tussen individuele agentuur en strukturele determinisme:

*A small emerging literature has, however, used Bourdieu in relation to educational leadership (Fritz 1999, Gunter 1999, 2000, 2001b, Thomson 2001a, 2001b, 2002, Lingard et al. 2003). Lingard and Christie (2003) highlight that the minimal use of Bourdieu in the field of educational leadership is surprising given that his theoretical approach was primarily concerned with the nature of the relationship between individual agency and structural determinism.*

Addison (2009) het Bourdieu se konsepte aangewend in navorsing onder skoolhoofde in Queensland, Australië. Addison (2009) benadruk die geskiktheid van Bourdieu se konsepte

(2009:327) om die konteks waarin skoolhoofde funksioneer en die kompleksiteit van hul leierskappraktyke bloot te lê. Die opkoms van neoliberalisme en die meegaande opkoms van die ekonomiese veld as dominante veld in baie van die aspekte van menslike bestaan, het volgens Addison (2009:332) aanleiding gegee tot talle beleidsveranderinge in die onderwysveld, wat die praktyke van skoolhoofde beïnvloed het:

*Bourdieu saw the rise of the economic field as the dominant field in so many quarters of human endeavour, as the work of the 'neo-liberal vulgate'. This domination by the economic field has led to the 'policyization of most of the practices and positions in the education field via the production and promotion of particular kind of managerial disposition'. School principals have not been immune from this development; they must traverse this dominance of the economic field with dextrous skill. An understanding of these multiple fields and their impact on principal practice is essential to an understanding and appreciation of the conflicting forces impacting on the workspaces of principal leaders. In the past these workspaces were not as likely to be dominated by non-educative work practices emanating from the economic field. The philosophical dominance of this field cannot be avoided, as it has transformed the workspaces of principal practitioners almost beyond recognition.*

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat dit eintlik verbasend is dat nie meer navorsers Bourdieu se konsepte as analitiese lense in navorsing oor leierskap in skole aanwend nie, want dit wil voorkom asof Bourdieu se werk baie geskik is vir navorsing oor die onderwys en leierskap in skole. Ek gaan van die veronderstelling uit dat Bourdieu se konseptuele raamwerk baie geskik is om as analitiese lense aan te wend vir my navorsing, maar is ook bewus daarvan dat die konsepte met omsigtigheid aangewend moet word.

### **3.6 Die aanwending van Bourdieu se konsepte as konseptuele raamwerk**

Die konseptuele raamwerk van Bourdieu is vir my studie gepas. Lingard et al. (2003:61) benadruk dit dat Bourdieu se konsepte veral geskik is om die skoolhoof se leierskappraktyke in skole te ontleed:

*How then can Bourdieu's theory and concepts be applied to leadership practices in schools? First, we need to recognize how the educational leadership habitus builds upon prior dispositions learned through the long apprenticeship of school and university and how it is also the dispositional product of the field of educational*

*management and leadership. Considering the formal leadership practices of the principal in a school, we can conceptualize the principal as located at a specific point within the educational field. The educational field can be seen to have its various hierarchies and logics of practice. The educational field also cuts across other fields that might have greater influence within the broader social arrangements; for example, the economic field and the political field. Principals sit within the educational field at a point between the policy producing apparatus and the practices of schooling. (Lingard et al. 2003:61)*

Volgens Lingard et al (2003:61) kan Bourdieu se teorie en konsepte aangewend word om leierskappraktyke in skole te ondersoek. Dit is egter noodsaaklik om eerstens te verstaan hoe die skoolhoof se onderwysleierskap habitus die produk is van disposisies wat oor 'n tyd gevorm is tydens die skoolhoof se onderwys- en universiteitsloopbaan. In die tweede plek moet dit verstaan word dat dit ook die produk is van die veld van onderwysbestuur en leierskap, gesien teen die agtergrond van die onderwysveld met sy verskeidenheid van hiërargieë en logika van praktyke. Addison (2009:328) ondersteun die standpunt van Lingard et al (2003) dat Bourdieu se konsepte baie geskik is om navorsing te doen oor leierskappraktyke van skoolhoofde en motiveer dit soos volg:

*It is virtually impossible to understand the complex nature of schools unless such an examination is undertaken. This is where a Bourdieuan methodology is particularly helpful..... Utilising Bourdieu's concepts of habitus, field and capital is one way of examining the workspaces confronting principal practitioners. These professionals are living organisms possessing their own store of experiences and differing worldviews. These worldviews have been formed and reformed over time, often drawing on the internalisation of their external circumstances. This fashions the way in which they assess and respond to the complex work environments underscoring their daily work.*

Die aanwending van Bourdieu se konsepte bied volgens Addison dus 'n wyse om die werkomgewing van die skoolhoof te ondersoek. Dit is belangrik om daarvan kennis te neem dat die internasionalisering van die eksterne omstandighede van skoolhoofde regstreeks hul siening van die wêreld beïnvloed het. Laasgenoemde het weer 'n regstreekse invloed op die wyse waarop skoolhoofde daaglik optree in hulle onderskeie werkomgewings.

Volgens Gunter (2005:104) realiseer onderwysleierskap in 'n veld en die skoolhoof se leierskappraktyke as een van die posisies in die veld. Die skoolhoof bevind hom op 'n spesifieke punt in die onderwysveld (Lingard en Christie 2003:327), naamlik tussen die beleidmakende strukture en die praktyke van die skool. Ball (1994) verwys na hierdie punt as 'n interaksie tussen die konteks van beleidmaking (die staat) en die konteks van die praktyk (die skool), wat in beide gevalle direk en indirek beïnvloed word deur 'n verskeidenheid van kontekstuele kragte. Die partikuliere posisie van die skoolhoof in die onderwysveld en die interseksie van verskeie ander velde vereis van die skoolhoof om gebruik te maak van 'n verskeidenheid praktyke en logika (Lingard en Christie 2003:327).

Daar word van die skoolhoof vereis om 'n verskeidenheid logika en praktyke te gebruik as gevolg van die spesifieke kruispunt wat hy beklee in die onderwysveld en by die interseksie van 'n verskeidenheid ander velde. Die doel en logika agter die uitvoering van die skoolhoof se leierskappraktyke in skole is om leerders se akademiese en sosiale uitsette te maksimaliseer. Die leierskappraktyke van die skoolhoof fokus volgens Lingard et al. (2003:19) op die uitkomst wat leerders veronderstel is te bereik en watter klaskamerpraktyke leerders in staat stel om die verwagte uitkomst te bereik. Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat al die aktiwiteite wat by skole plaasvind, inherent moreel en eties verantwoordbaar behoort te wees. Die skoolhoof voer sy leierskappraktyke uit deur oor die verskillende temas te werk wat die veld van die skool uitmaak. Die wyse waarop dit gedoen word, verskil volgens Lingard et al. (2003:88) van skool tot skool, afhangende van die konteks en die mense betrokke. Deur Bourdieu se konsep te gebruik, kan die skoolhoof se aanvoeling om 'n skool te lei, beskou word as om oor leierskaphabitus te beskik. Skoolhoofde verskil volgens Lingard et al. (2003:87) in terme van hulle karakter, kapasiteit, habitus, strategie en ondervinding. Dit is egter 'n verskeidenheid leierskapvaardighede en 'n aanvoeling vir die logika van die praktyke in die skool, wat dit volgens Lingard et al. (2003:87) vir skoolhoofde moontlik maak om effektief te kan opereer in die veld van die skool. Volgens Lingard et al. (2003:87-88) is hierdie leierskappraktyke waaraan die skoolhoof moet aandag gee, die fokus op die kurrikulum, onderrig en assessering as die sentrale aktiwiteite by die skool, die visie, doel en doelwitte van die skool, dispersiewe leierskap, sosiale verhoudings binne die skool, die bestuur van strukture en strategie, asook verhoudings buite die veld.

Dit is belangrik om daarop te let dat alhoewel navorsing oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole volgens Hoadley et al. (2009:375) beperk is, dit wel aan die lig bring wat skoolhoofde doen om te verseker dat skole effektief funksioneer. Daar is volgens Hoadley et al. (2009:376) konsensus dat skoolhoofde 'n belangrike rol daarin speel om die regte omstandighede daar te stel sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind, asook deur 'n organisasiestruktuur daar te stel wat onderrig en leer moontlik maak en 'n klimaat van verwagtinge skep. Leithwood et al. (2004) en Leithwood en Riehl (2005) het vier kern leierskappraktyke geïdentifiseer wat noodsaaklik is vir suksesvolle leierskap in skole, naamlik die gee van rigting, die ontwikkeling van mense, die herontwerp van die organisasie, en die bestuur van die onderrigprogram.

Die konsep van habitus is volgens Lingard & Christie (2003:322) veral toepaslik wanneer professionele habitus ter sprake is. Skoolhoofde neem 'n habitus aan en word in effek die beliggaming van die professionele posisie wat deur hulle bekleed word. Binne die breë onderwysveld word 'n partikuliere habitus geassosieer met effektiewe praktyke en die waarskynlikheid van sukses. In hierdie verband verwys Lingard & Christie (2003:322) na die spanning waaronder skoolhoofde tans verkeer as gevolg van die veranderende onderwysveld en die meegaande eise wat daardeur aan skoolhoofde se habitus gestel word.

As 'n veld in Bourdieu se terme, deel skole volgens Lingard et al. (2003:85) dieselfde strukture, algemene logika van praktyke, patrone van magsverhoudings en samestelling (opvoeders, leerders en skoolhoof). Skole kan van mekaar onderskei word op grond van die relatiewe ekonomiese, sosiale en kulturele kapitaal waaroor skole beskik. Skole is terselfdertyd beide openbare plekke en plekke van unieke individuele ervarings. Alle skole het in gemeen dat dit dieselfde taak het as plekke van onderrig en leer, plekke van werk en speel en plekke waar gestruktureerde aktiwiteite binne spesifieke grense plaasvind. In hulle eendersheid is skole egter terselfdertyd eiesoortig, elkeen met sy eie manier van dinge doen (Lingard et al. 2003:85). Hierdie eendersheid, maar tog uniekheid van skole word vasgevang in die konsep van homologie, waar strukture dieselfde is, maar waar daar 'n groot verskeidenheid van vorme voorkom. As 'n veld het skole toenemend kompleks geword en is dit nie meer moontlik vir een persoon om na die groot verskeidenheid van take om te sien nie (Lingard et al. 2003:86). As die skool egter as 'n posisie in die veld van onderwysleierskap beskou word, is dit volgens Gunter (2005:107) moontlik om die habitus van die gemeenskap wat die skool bedien, bloot te lê deur praktyke van die skool te ontleed.



### 3.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek gestalte gegee aan die teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek aanwend om my navorsingsvraag te ondersoek, naamlik: *Hoe verwerklik die neoliberale diskoerse in leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde?*. Die gebruik van Bourdieu se konseptuele lense en hoe Bourdieu se raamwerk 'n oorkoepelende teoretiese agtergrond vir my navorsing bied, is bespreek. Ek het gefokus op die internasionale en nasionale literatuur wat relevant is aan die teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek kan aanwend om te ontleed hoe die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde bemoeienis maak met die neoliberale diskoerse en hoe dit vertaal en verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde op die platteland. Die nosie van praktyke van hierdie studie word teoreties geïnformeer deur die werk van die Franse sosioloog, Pierre Bourdieu. Die konseptuele raamwerk wat ontplooi word in hierdie studie is Bourdieu se konsepte raamwerk van *habitus*, *veld*, *kapitaal* en *praktyke*.

In die eerste deel van die hoofstuk het ek 'n 'n kort biografiese beskrywing van Pierre Bourdieu en sy werk gegee, waardeur ek toegelig het hoe Bourdieu sy konsepte ontwikkel het uit die navorsingswerk wat hy onderneem het. Daarna het ek 'n bespreking van elke konsep afsonderlik gebied, waarna ek ten slotte toelig hoe die konsepte van Bourdieu as konseptuele raamwerk aangewend kan word vir hierdie navorsing wat fokus op die leierskappraktyke van skoolhoofde wat werkzaam is in 'n spesifieke geografiese konteks, naamlik 'n plattelandse dorp.

Die feit dat die rasionaal agter Bourdieu se teoretiese en metodologiese benadering berus op die aanname dat veld, habitus en praktyke verwys na *bondels verhoudings*, verklaar waarom dit noodsaaklik is om daarop te let dat alhoewel velde onderskeidbaar is, velde nie outonoom is nie en dat die logika en praktyke van een veld 'n invloed het op die logika en praktyke in ander velde. Die logika en praktyke van die ekonomiese veld het volgens Lingard et al (2003:67) sedert die 1980's die veld van onderwysbeleidmaking in so 'n mate beïnvloed dat die logika en praktyke van die ekonomiese veld gaandeweg in die logika en praktyke van die onderwys en die veld van die skool gemanifesteer het. Verder moet die skoolhoof se praktyke as dinamies, vloeiend en as 'n produk van die dominante velde in spel op 'n gegewe tydstip, gesien word.



## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSMETODOLOGIE

#### 4.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk beskryf die metodologiese aspekte verwant aan my navorsing. Volgens Punch (2005:19) het die navorsingsvraag 'n regstreekse invloed op die metodologiese aspekte van navorsing en is dit dus van belang dat die navorsingsvraag en navorsingsmetodologie so na as moontlik moet wees aan mekaar. Die metodologie moet in der waarheid uit die navorsingsvraag moet voortvloei. Mackenzie & Knipe (2006:197-198) benadruk verder die belangrikheid daarvan dat die metodologie (die oorkoepelende benadering), die navorsingsparadigma (die teoretiese raamwerk) en navorsingsmetode (wyse waarop data versamel en ontleed word) passend moet wees.

Hierdie hoofstuk bied 'n rasionaal vir die gebruik van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma vir hierdie navorsing, die keuse van fenomenologie as die mees gepaste navorsingsontwerp om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord, en die interpretiewe teorie as die mees gepaste navorsingsparadigma vir hierdie navorsing.

Die doel van my navorsing is drieledig: eerstens wil ek ondersoek hoe die naturaliserende effek van neoliberalisme (soos bespreek in hoofstuk 2) veroorsaak dat skole as veld verander soos wat die logika van neoliberalisme daarin verwerklik word. Tweedens wil ek tot 'n verstaan kom watter betekenis plattelandse skoolhoofde gee aan hulle leierskapidentiteite en praktyke in 'n besondere ruimtelike konteks (vier plattelandse laerskole in 'n plattelandse dorp in die Wes-Kaap), in antwoord op die toenemende verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die daaglikse uitvoering van die leierskappraktyke van die skoolhoofde. Ten slotte wil ek ondersoek watter bemoeienis hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse maak, deurdat dit vertaal en verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde. Daardeur wil ek my navorsingsvraag, naamlik: *Hoe die neoliberale diskoerse verwerklik in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde*, beantwoord.

Hierdie navorsing is dus kwalitatief van aard deurdat dit poog om tot 'n verstaan te kom van 'n bepaalde fenomeen (Punch 2005:19). Ek begin die hoofstuk met 'n oorsig oor die twee

dominante metodologiese paradigmas en motiveer waarom ek my navorsing in die kwalitatiewe navorsingsparadigma plaas. Daarna bied ek motivering vir die interpretiewe paradigma as teoretiese raamwerk en die teorie van Bourdieu as konseptuele raamwerk. Dit word gevolg deur 'n beskrywing van die navorsingsontwerp, metodes en prosedures wat gebruik word om die data te versamel en te ontleed. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bespreking van die toepaslike etiese aspekte en die kwessie van geldigheid.

## 4.2 Metodologiese paradigmas

Die term metodologiese paradigma behels volgens Babbie en Mouton (2006:49) nie net die metodes en tegnieke wat die navorser gebruik nie, maar sluit ook die onderliggende beginsels en aannames aangaande die gebruik daarvan in. In hierdie afdeling bespreek ek die twee dominante metodologiese paradigmas, naamlik die kwalitatiewe metodologiese paradigma en die kwantitatiewe metodologiese paradigma oorsigtelik, waarna ek in die daaropvolgende afdeling aandui waarom my navorsing in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geleë is.

Metodologie word volgens Mackenzie en Knipe (2006:197) deur die meeste outeurs beskryf as die oorkoepelende benadering tot navorsing. Punch (2005:3) en Mackenzie & Knipe (2006:200) benadruk die feit dat empiriese navorsing handel met data en dat daar tussen twee tipes data onderskei kan word, naamlik kwalitatiewe data (nie in die vorm van syfers nie) en kwantitatiewe data (in die vorm van syfers). Die onderskeid tussen die kwalitatiewe paradigma en die kwantitatiewe paradigma lê volgens Henning et al (2004:3) in die verstaan en die diepte van die ondersoek. Kwalitatiewe navorsing streef volgens Henning et al (2004:3) na diepte in, eerder as na 'n kwantiteit van verstaan. Kwantitatiewe navorsing gebruik syfers om kwantiteit uit te druk. Kwantitatiewe data is dus inligting oor die wêreld in die vorm van syfers (Punch 2005:55).

Volgens Punch (2005:19) & Mackenzie & Knipe (2006:200) het die navorsingsvraag 'n regstreekse invloed op die metodologiese aspekte van navorsing en is dit dus van belang dat die navorsingsvraag en navorsingsmetodologie so na as moontlik aan mekaar moet wees. Die metodologie moet in der waarheid uit die navorsingsvraag voortvloei. Die bewoording van die navorsingsvraag het volgens Punch (2005:19) metodologiese implikasies. Woorde soos: *veranderlikes*, *faktore wat beïnvloed* en *die determinante of korrelasie van*, dui op 'n kwantitatiewe benadering, terwyl woorde soos: *ontdek*, *om tot 'n verstaan te kom*, *ondersoek* en *die ervaring te beskryf*, dui op 'n kwalitatiewe benadering. Mackenzie & Knipe

(2006:197-198) benadruk verder die belangrikheid daarvan dat die metodologie (die oorkoepelende benadering), die navorsingsparadigma (die teoretiese raamwerk) en navorsingsmetode (wyse waarop data versamel en ontleed word) passend moet wees. Indien ek bogenoemde van toepassing maak op my navorsingsvraag, naamlik: “*Hoe verwerklik die neoliberale diskoers in leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde?*”, is dit duidelik dat my navorsing ‘n kwalitatiewe benadering behels.

#### **4.3 Die plasing van my navorsing in ‘n kwalitatiewe metodologiese paradigma**

‘n Onderzoek word as ‘n kwalitatiewe ondersoek beskou wanneer dit handel oor die *kwaliteite* van ‘n fenomeen en nie oor die *kwantiteit* nie, want volgens Henning et al (2004:3) ondersoek die kwalitatiewe navorsing nie net wat gebeur het nie, maar ook hoe dit gebeur het en hoekom dit juis op ‘n bepaalde wyse gebeur het. Die hoofdoel van navorsing uit ‘n kwalitatiewe perspektief is volgens Ball (2004:5) om die betekenis te verstaan wat mense aan hulle eie handelinge gee, asook dit wat ander daaraan gee, deur nie net die *wat*, *waar* en *wanneer* te verstaan nie, maar ook die *waarom* en *hoe*. Daarom word daar met ‘n kwalitatiewe navorsing nie net *wat* gebeur het, ondersoek nie, maar ook *hoe* dit gebeur het en *waarom* dit gebeur het.

Die gebruik van kwalitatiewe data sal my in staat stel om hierdie fenomeen (hoe die neoliberale diskoers in leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde verwerklik word), te kan verstaan en te kan verduidelik hoekom dit op ‘n spesifieke wyse plaasvind. Denzin & Lincoln (2005:34) benadruk die feit dat kwalitatiewe navorsing die navorser in die wêreld plaas en dat die navorser deur middel van interpretiewe praktyke die wêreld sigbaar maak in die vorm van veldnotas, gesprekke, foto’s, opnames en memo’s. Kwalitatiewe navorsing behels dus ‘n natuurlike interpretiewe benadering tot die wêreld.

Ten einde my navorsingsvraag te beantwoord, sal dit noodsaaklik wees dat ek ‘n navorsingsmetodologie gebruik wat dit vir my moontlik maak om die deelnemers se eie belewenis van die wêreld vas te vang. Die fokus was daarom op mense (skoolhoofde van plattelandse skole) se eie interpretasie van hul eie sosiale realiteit op ‘n gegewe situasie (uitvoering van leierskappraktyke by hul onderskeie skole).

#### 4.4 Teoretiese raamwerk

In die voorafgaande afdeling het ek my navorsing in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geplaas. In hierdie afdeling bespreek ek die meta-teoretiese raamwerk van my navorsing en bied ek 'n motivering waarom ek my navorsing in 'n bepaalde teoretiese paradigma posisioneer. Die oorkoepelende teoretiese raamwerk staan volgens Mackenzie & Knipe (2006:194) ook as 'n *paradigma* bekend. Dit beïnvloed regstreeks die wyse waarop kennis bestudeer en geïnterpreteer word, aangesien dit die metodologie, metodes, literatuur en navorsingsontwerp beïnvloed.

'n Paradigma kan volgens Guba & Lincoln (1994:107) gesien word as 'n stel basiese aannames, wat 'n siening van die aard van die wêreld, die plek van die individu daar binne en die moontlike verhoudings met die wêreld verteenwoordig. Silverman (2010:109) verwys na hierdie oorkoepelende teoretiese raamwerk as modelle, wat duidelikheid gee oor wat die aard van die werklikheid is (ontologie) en wat die aard en status van kennis is (epistemologie). Mense sien die wêreld volgens Henning et al (2004:15) uit verskillende perspektiewe en neem verskillende posisies in ten opsigte van die onderwerp wat hulle navors. 'n Navorsingsparadigma definieer dus vir die navorser die grense van 'n aanvaarbare ondersoek. Henning et al (2004:14-15) beskryf dit as teoretiese perspektiewe of interverwante stelle aannames, konsepte en proposisies wat mense se siening van die wêreld konstrueer. Dit verklaar ook hoe verskillende dinge verbind is en hoekom dinge gebeur soos wat dit gebeur. Dit help ons om sin te maak van ons wêreld.

Daar is volgens Guba & Lincoln (1994:105) huidiglik vier paradigmas wat kompeteer om aanvaar te word as die paradigma van keuse om navorsing te rig, naamlik: positivisme, postpositivisme, die kritiese teorie en die interpretiewe paradigma. Die reaksie op drie fundamentele vrae bied volgens Guba & Lincoln (1994:108) die basiese eienskappe van die vier onderskeibare paradigmas, naamlik:

- *die ontologiese vraag*: wat is die aard van die werklikheid (naïef werklik, krities werklik, histories werklik of relativisme) en wat kan daarvan te wete word (die werklikheid kan vasgevang en verstaan word, die werklikheid maar nie die volmaakte werklikheid nie, 'n virtuele werklikheid geskep deur waardes oor 'n tydperk of 'n plaaslike en spesifiek gekonstrueerde werklikheid),

- *die epistemologiese vraag*: wat is die aard van die verhouding tussen die wat weet en die wat te wete gaan kom (dualisties/objektief, gemodifiseerde dualisties/objektief of transaksioneel/subjektief) en wat is die aard van dit wat te wete gaan kom (die waarheid, moontlik die waarheid, waarde bemiddelde bevindinge of geskape bevindinge) en
- *die metodologiese vraag*: hoe moet die wat te wete gaan kom, te werk gaan om dit te vind wat hy/sy glo, geweet kan word (deur middel van 'n eksperiment of gemodifiseerde eksperiment en verifikasie of falsifikasie van 'n hipotese, dialogies/dialekties of hermeneuties/dialekties)?

Volgens Henning et al (2004:16) en Guba & Lincoln (1994:112) kan die werkwoorde wat vervat is in die beskrywing van die doel en metodologie van 'n ondersoek, dui vanuit watter teoretiese paradigma die betrokke ondersoek gaan plaasvind. Werkwoorde soos *voorspel* en *verduidelik* dui op die positivisme of postpositivisme, *verstaan* en *konstrueer* op interpretiewe en *verbeter* en *verander* op 'n kritiese paradigma. Die doel van my navorsing is om te *verstaan* wat die neoliberale diskoerse behels, en te *interpreteer* hoe laasgenoemde verwerklik word in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde en watter betekenis die skoolhoofde daaraan gee wat dus volgens Henning et al (2004:16) dui dit dus duidelik op 'n interpretiewe teoretiese paradigma.

#### **4.4.1 Die Interpretiewe paradigma en konsepte**

Die Interpretiewe paradigma het volgens Mackenzie en Knipe (2006:195) ontwikkel uit die filosofie van Edmund Husserl se fenomenologie en Wilhelm Dilthey en ander Duitse filosowe se navorsing van interpretiewe verstaan, bekend as Hermeneutiek. Die interpretiewe benadering tot navorsing het volgens Mackenzie en Knipe (2006:3) die bedoeling om die *wêreld van menslike belewenis* te verstaan, deur van die standpunt uit te gaan dat die werklikheid 'n sosiale konstruksie is. Die werklikheid en betekenisgewing is afhanklik van verskeie faktore soos tyd, ruimte, die siening van die mense betrokke en die taal en simbole wat die navorser gebruik om die fenomeen te beskryf, verduidelik en te verstaan (Maree & Van der Westhuizen 2009:20). Die interpretiewe benadering steun op die deelnemer se siening van die situasie wat bestudeer word. Hierdeur kry mense, skoolhoofde in die geval van my navorsing, die geleentheid om hulle eie werklikheid te konstrueer (Henning 2004:23).

My navorsing fokus op die verstaan van die betekenis wat skoolhoofde, as aktiewe interpreteerders van die sosiale wêreld, gee aan die verwerking van die neoliberale diskoerse in hulle leierskappraktyke, wat volgens Ball (2004:5) geleë is in die interpretiewe paradigma. Die doel van navorsing vanuit die interpretiewe paradigma is volgens Guba & Lincoln (1994:113) juis om die betekenisgewing van mense, skoolhoofde in die geval van hierdie navorsing, te verstaan en te rekonstrueer.

#### **4.4.2 Die Interpretiewe paradigma en die konsep van kennis**

Die fundamentele aanname van interpretiewe navorsers is dat die meeste kennis die produk is van en verkry word deur 'n filteringsproses deur sosiale konstruksies soos taal, gewete, gedeelde betekenisgewing, dokumente en artefakte. Kennis word gekonstrueer deur die observasie van die fenomeen en deur mense se intensies, geloof, waardes en redes, betekenisgewing en verstaan van die self, te beskryf (Henning et al 2004:20-21). Die werklikheid word gesien as vloeibaar en veranderend en kennis word in interpretiewe navorsing volgens Grbich (2007:8) gekonstrueer deur konsessie van beide die navorser en navorseling. Die aard van kennis in interpretiewe navorsing is volgens Grbich (2007:8) en Guba & Lincoln 1994:113) subjektief en gekonstrueer, deurdat verskillende werklikhede vir verskillende mense bestaan. Die interpretiewe paradigma ondersteun die aanname van ontologiese relativisme en dat die werklikheid 'n plaaslike en spesifiek gekonstrueerde werklikheid is (Guba & Lincoln 1994:109 en Henning et al 2004:21).

Die interpretiewe navorser bied, volgens Fay (1974:75-76), 'n verstaan en verduideliking van individuele aksies deur die rede van die betrokke aksie bloot te lê. Die aksie word in die groter konteks geplaas deur die oogmerke en intensies van mense bloot te lê binne die omstandighede waarin hulle hul bevind. Verder maak navorsing uit hierdie paradigma, volgens Fay (1975:76), dit ook vir die navorser moontlik om die stel reëls onderliggend aan 'n gegewe aksie bloot te lê en te verbind aan ander bestaande reëls, aannames, konsepte en definisies van die samelewing wat die wêreld op 'n bepaalde wyse struktureer. Die interpretiewe navorser poog volgens Henning et al (2004:20) om 'n bepaalde fenomeen te verstaan deur die betekenis wat mense daaraan gee. Aangesien die kennisraamwerke of diskoerse van die gemeenskap 'n kernrol in interpretiewe navorsing speel, kan die interpretiewe navorser deur teks te ontleed, tot 'n verstaan kom oor die wyse waarop mense betekenis gee aan hulle lewens en ook watter betekenis hulle daaraan gee. Die navorser moet

baie sensitief wees vir die rol wat konteks speel, aangesien die interpretiewe navorser volgens Henning et al (2004:20) juis soek na die rame wat die betekenisgewing vorm.

Ontologies posisioneer die interpretiewe paradigma dus die deelnemers van hierdie navorsing (die vier skoolhoofde van skole op 'n plattelandse dorp) sowel as die verskynsels wat bestudeer word (die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hulle leierskappraktyke) in inter-subjektiewe sosiale velde (die onderwyskonteks op 'n plattelandse dorp in die geval van hierdie navorsing), wat werksaamhede struktureer en begrens.

#### **4.4.3 Metodologiese implikasies van die Interpretiewe paradigma**

Guba & Lincoln (1994:111) gebruik die begrippe hermeneuties en dialekties om die metodologie van die interpretiewe navorsing te beskryf. Die veranderende en persoonlike aard van sosiale konstruksies suggereer dat individuele konstruksies deur interpretiewe navorsing subjektief is, aangesien die navorser se eie siening daarin vervat is. Dit is ook intersubjektief, aangesien dit 'n rekonstruksie is van die siening van die navorseling, wat in interaksie met die navorser gekonstrueer is (Gribch 2007:8). Interpretiewe navorsing fokus op die eksplorاسie van die wyse waarop mense hulle belewenis van die wêreld waarin hulle leef, interpreteer en daaruit sin maak (Gribch 2007:8). Ten einde bogenoemde te kan beantwoord, word interpretiewe navorsing gekenmerk deur ongestruktureerde observasies, oop onderhoude, idiografiese beskrywings en kwalitatiewe dat-aanalise (Henning et al 2004:20). Die metodologiese posisionering van my navorsing binne hierdie paradigma vereis van my as navorser om 'n deelnemende posisie in te neem en vereis die verstaan en rekonstruksie van die skoolhoofde se werklikheid deur narratiewe artikulasie en interpretasie. In terme van epistemologie is 'n onderliggende aanname wat ek in hierdie navorsing in bring, die feit dat mense (skoolhoofde in die geval van hierdie navorsing) oor interpretiewe stelsels beskik en daarvan gebruik maak. Laasgenoemde benadruk in hierdie ondersoek die noodsaaklikheid van die belangrikheid van plaaslike konteks, naamlik skoolhoof wees van 'n skool in 'n plattelandse dorp.

Ek het met hierdie navorsing gesoek na die betekenisgewing, verstaan en definiëring van die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde deur vier plattelandse skoolhoofde te betrek. Ek aanvaar dat die interaksie tussen my en die skoolhoofde, in die vorm van 'n reeks semi-gestruktureerde onderhoude, voldoende was om wat Gribch (2007:9) 'n gekonstrueerde werklikheid noem, daar te stel en dat my interpretasie nie die stem van die skoolhoofde domineer nie.

#### 4.4.4 Vrae oor die Interpretiewe paradigma

Daar word volgens Gribch (2007:8-9) verskeie vrae gevra, waarvan 'n navorser wat van interpretiewe navorsing gebruik maak, bewus moet wees:

- Die probleem van intersubjektiviteit. Hoe kan daar werklik bepaal word of daar werklik toegang tot ander mense se denke verkry is.
- 'n Oordrewe fokus op die mikro- eerder as 'n makro-benadering kan 'n oppervlakkige verstaan van individuele aksie tot gevolg hê.
- 'n Gebrekkige eksplorاسie van die interpretiewe proses kan veroorsaak dat nie die siening van die navorser, of die van die navorseling vasgevang word nie.

Ek neem kennis van bogenoemde vrae en het dit deurgaans in gedagte gehou in die uitvoering van my navorsing.

#### 4.5 Navorsingsontwerp

In hierdie afdeling bied ek die verskillende sienings oor wat fenomenologie behels deur die hoofkenmerke van die ontwerp te bespreek. Ek verduidelik ook waarom ek besluit het op 'n fenomenologiese navorsing as die mees gepaste navorsingsontwerp vir my navorsing. Daar is volgens De Vos et al (2006:268-269) verskillende tipes navorsingsontwerpe wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word, naamlik: biografiese navorsing, fenomenologie, etnografie, gevallestudie en *grounded theory*. Fenomenologie is volgens Gribch (2007:84) 'n benadering wat poog om die versteekte betekenis en essensie van 'n ondervinding vir mense en hoe mense daarvan sin maak, te verklaar.

##### 4.5.1 Fenomenologie as navorsingsontwerp

'n Navorser wat fenomenologie gebruik, maak volgens Groenewald (2004:44) bemoëienis met die persoonlike ervarings van mense wat betrokke was of betrokke is by die aangeleentheid wat nagevors word. Die Duitse filosoof Edmund Husserl word volgens Groenewald (2004:43) as die Vader van Fenomenologie in die twintigste eeu beskou. Husserl het die metode van klassieke fenomenologie in sy boek *Ideas* (1913) beskryf. Fenomenologie benadruk die feit dat om seker te wees van iets, alles buite die mens se eie ondervinding geïgnoreer moet word. Die realiteit behoort dus as fenomene beskou te word en laasgenoemde as die enigste bron van data (Groenewald 2004:44). Die fokus van



fenomenologie is volgens Grbich (2007:11) op die eerstehandse ervaring van mense en die doelbewustelike betekenis waardeur die betrokke mense 'n wêreld van objekte of 'n gevestigde manier van kyk na die wêreld vestig. Alle fenomene word as objekte beskou (Grbich 2007:85). Volgens Husserl, soos aangehaal deur Grbich (2007:85), is daar aan elke objek 'n geslote stelsel van waarhede gekoppel, wat waar is van daardie bepaalde objek. Betekenisgewing word in die verstand gevorm deur aksies wat gerig is op hierdie objekte, deur 'n proses van doelbewuste gebruik van konsepte, idees en beelde, waardeur daar volgens Grbich (2007:85) betekenis deur die betrokke individue aan die objek plaasvind.

Die kwalitatiewe navorsingsontwerp wat ek vir my navorsing gekies het, is fenomenologie omdat hierdie benadering volgens De Vos et al (2006:270) en Ng & White (2005:219) juis poog om betekenis wat mense aan hulle daaglikse lewens gee, te verstaan en te interpreteer. Hierdeur word verskeie individue se betekenis en die ondervinding van 'n fenomeen vasgevang. Die navorser wat van hierdie benadering gebruik maak, reduceer volgens De Vos et al (2006:270) die ondervinding van die verskillende individue tot 'n sentrale betekenis of essensie van die ondervinding. Oor die algemeen beskryf fenomenologie die lewenservaring van individue ten einde 'n beeld van die fenomeen te kan skep (Ng & White 2005:220). Heidegariëse hermeneutiese fenomenologie beweeg egter nog verder en interpreteer die ondervinding, ten einde die essensie of essensiële invariante struktuur van onderliggende betekenisgewing wat die deelnemers aan die betrokke fenomeen gee bloot te lê (De Vos et al 2006:270 en Ng & White 2005:220).

Ten einde in staat te wees om die essensie van 'n fenomeen te beskryf, behoort die navorser in staat te wees om die navorseling se leefwêreld te betree en om homself in die skoene van die navorselinge te plaas. Dit word volgens De Vos et al (2006:270) gedoen deurdat die navorser die gesprekke en interaksie tussen homself en die navorselinge ontleed. Navorsers wat van hierdie metode van interpretiewe ondersoek gebruik maak, versamel hulle data hoofsaaklik deur middel van observasie en lang onderhoude met verskeie mense wat 'n belewenis van die betrokke fenomeen het (De Vos et al 2006:270).

#### **4.5.2 Fenomenologiese navorsingsmetode**

In hierdie afdeling bespreek ek die navorsingsmetode waarvan ek gebruik gemaak het om die data te versamel, vas te lê en te analiseer. Die navorsingsmetode wat gebruik word, is volgens Silverman (2010:110) spesifieke navorsingstegnieke, wat verbind aan die navorsingsmetodologie van die betrokke navorsing. Volgens Henning et al (2004:15) speel

die navorsingsmetodologie 'n kardinale rol in die proses waardeur daar gepoog word om kennis te bekom, deurdat dit nou verbind is aan die spesifieke wyse of metode wat gebruik word om die wêreld beter te verstaan. Groenewald (2004:44) benadruk dat dit nie wenslik is dat 'n spesifieke navorsingsmetode op 'n bepaalde fenomeen van toepassing gemaak moet word nie, omdat laasgenoemde die integriteit van die fenomeen in gedrang kan bring.

Hierdie navorsing vind binne die interpretiewe paradigma plaas en steun op kwalitatiewe data versamelings- en ontledingsmetodes. Die kernwoorde van navorsing in die interpretiewe paradigma is volgens Guba en Lincoln (1994:111-113) interaksie, individuele rekonstruksie, verklarend (hermeneuties), dialekties en verstaan. Die klem is op die interaksie tussen die navorser en persone wat nagevors word (skoolhoofde van laerskole op 'n plattelandse dorp), ten einde met behulp van 'n hermeneuties/dialektiese proses, die verstaan en rekonstruksie van individuele konstruksies moontlik te maak (hoe die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde verwerklik word), met die oog daarop om oor tyd 'n beter ingeligte en gesofistikeerde konstruksie daar te stel.

#### **4.5.3 Dataversamelingsmetode**

Kwalitatiewe navorsers bestudeer, volgens Henning et al (2004:168) die mens se gesproke en geskrewe woorde deur van 'n verskeidenheid metodes en 'n verskeidenheid bronne van data gebruik te maak. Volgens Mackenzie & Knipe (2006:197) maak interpretiewe navorsing met 'n kwalitatiewe metodologie gebruik van onderhoude, observasies, visuele data-analise en dokumentestudies om data te versamel. Onderhoude is volgens De Vos et al. (2006:287), Punch (2005:168) en Henning et al (2004:168) egter die dominante wyse van dataversameling in kwalitatiewe navorsing, omdat dit mense die geleentheid gee om hulle storie te vertel en daardeur word, volgens Punch (2005:168), mense se persepsie, betekenis en definisie van 'n situasie vasgevang. De Vos et al. (2006:287) & Scheurick (1997:61) verwys na kwalitatiewe onderhoude as gesprekke met 'n doel, naamlik om die wêreld vanuit die deelnemer/s se oogpunt te verstaan ten einde te begryp hoe mense daaraan betekenis gee. Volgens Silverman (2010:226) aanvaar interpretiewe navorsers dat deelnemers tydens 'n onderhoud aktief betekenis gee, aangesien identiteit vanuit hierdie paradigma nie 'n vaste entiteit is nie. Dit is daarom van die grootste belang om na die stemtoon van die deelnemer te luister, hoe die stem aangewend word en met watter gevolge.

Daar is al baie gepubliseer oor die onderwerp van verskillende tipes onderhoude (Punch 2005:169). Daar word volgens Punch (2005:169-172) en Henning et al (2004:169) onderskei tussen drie hoof tipes onderhoude, naamlik:

- *Gestruktureerde onderhoude*: Die respondent word 'n reeks voorafopgestelde vrae gevra en daar word van 'n stelsel van voorafbepaalde responskategorieë gebruik gemaak. Daar is baie min ruimte vir variasie en al die respondente word presies dieselfde vrae gevra. Variasie en buigsaamheid word hierdeur geminimaliseer, terwyl standaardisering gemaksimaliseer word. Die aard van die stimulus-respons van hierdie tipe onderhoude benadruk rasionaliteit eerder as emosie.
- *Gefokusde of semi-gestruktureerde onderhoude*: Semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude is volgens De Vos et al (2006:296) veral geskik om die deelnemer se siening van, standpunt oor of weergawe van 'n bepaalde onderwerp te kry. Dit word gebruik wanneer 'n spesifieke aangeleentheid ondersoek word en volledige, omvangryke en vergelykbare data vir 'n beter verstaan en begrip nodig word. Daar word van 'n stel voorafopgestelde vrae gebruik gemaak, maar laasgenoemde word slegs aangewend om die onderhoud te rig, eerder as om dit te dikteer. Die deelnemer word as die kundige oor die betrokke aangeleentheid beskou en word die geleentheid gebied om sy/haar storie te vertel.
- *Ongestruktureerde onderhoude*: Daar is 'n wye verskeidenheid ongestruktureerde onderhoude, wat meestal volgens Punch (2005:172) aangewend word om die komplekse gedrag van mense te verstaan sonder dat daar van voorafbepaalde kategorieë gebruik gemaak word wat die veld van ondersoek mag beperk. Die onderhoude staan ook bekend as in-diepte of etnografiese onderhoude. Hierdie tipe onderhoude, wat die vorm van 'n lang intieme gesprek aanneem, kan ryk data lewer. Tydens hierdie tipe onderhoud poog die navorser om die deelnemer se idee van 'n betrokke aangeleentheid te kry. Volgens De Vos et al (2005:295) behoort daar in die geval van hierdie tipe onderhoud verskeie kort onderhoude met elke deelnemer gevoer te word, aangesien mense se optrede verstaanbaar en betekenisvol word wanneer dit in die konteks van die deelnemer se lewe gesien word. Hierdie tipe onderhoud stel volgens De Vos et al (2005:296) hoë eise aan die navorser, omdat laasgenoemde oor die vaardigheid moet beskik om te analiseer en hoofpunte op te som terwyl die onderhoud gevoer word.

Henning et al (2004:53) benadruk die feit dat die tipe onderhoud wat die navorser gebruik, die respondent die geleentheid moet bied om 'n ware, werklike, subjektiewe weergawe van die feite, opinie en gevoelens te gee soos wat dit deur die respondent beleef word. Die respons kan feite, die persoon se emosies of iemand se beskrywing van 'n ervaring wees, maar moet die persoon se eie subjektiewe belewenis verteenwoordig.

#### **4.5.4 Gefokusde of semi-gestruktureerde onderhoude**

Fenomenologiese navorsing is volgens Groenewald (2004:47) afhanklik van ryk beskrywende data van die fenomeen. Dit is noodsaaklik dat die onderhoude volgens Grbich (2007:88) met mense gevoer word wat oor eerstehandse ondervinding van die betrokke fenomeen beskik en dat dit ongestruktureerd van aard moet wees. Ek het besluit om van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude gebruik te maak, omdat hierdie tipe onderhoude, volgens De Vos et al (2006:294), veral geskik is wanneer 'n spesifieke aangeleentheid ondersoek word en volledige, omvangryke en vergelykbare data vir 'n beter verstaan en begrip benodig word. Gefokusde of semi-gestruktureerde onderhoude het my die geleentheid gegee om, volgens De Vos et al (2005:296), data te versamel wat my 'n gedetailleerde beeld sou gee van elk van die deelnemers se siening van, standpunt oor of weergawe van die wyse waarop die neoliberale diskoers verwerklik word in die leierskappraktyke van elk van die plattelandse skoolhoofde. Om my in staat te stel om my navorsingsvraag te kan beantwoord, het ek volledige, omvangryke en vergelykbare data benodig ten einde tot 'n 'n beter verstaan en begrip te kom. Hierdie data kon verkry word deur na die skoolhoofde se eie stories te luister oor hoe die neoliberale diskoerse verwerklik word in hulle leierskappraktyke, en hoe hulle daaraan betekenis gee. Dit was vir my nie net belangrik om te fokus op *wat* die skoolhoofde tydens onderhoude sê nie, maar ook te fokus op *hoe* hulle dit sê, aangesien die *hoe* die *wat* somtyds bevestig en verryk, maar dit ook somtyds weerspreek. Hierdeur is die diepte van die data wat ek deur middel van die onderhoude versamel het, verdiep.

Die onderhoude het skoolhoofde uitgenooi en die geleentheid gebied om in hulle eie woorde hulle skole te kontekstualiseer en uit te druk hoe hulle beleef dat die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke in die betrokke skole op die platteland verwerklik word. Die doel van die navorsing is juis om die konteks van plattelandse skoolhoofde te verstaan en hulle beleving van diskoerse oor leierskappraktyke te ondersoek en te dokumenteer. Ten einde dit moontlik te maak, is daar van gefokusde of semi-gestruktureerde onderhoude gebruik

gemaak. Elke onderhoud word gekonseptualiseer in die vorm van 'n spesiale gesprek, waartydens die deelnemer aangemoedig word om te gesels oor sy eie leefwêreld, ten einde dit moontlik te maak om die storie van elkeen se sosiale leefwêreld te kan konstrueer. Op hierdie wyse word plaaslike verhale oor leierskappraktyke verbind aan die kritiese ontleding en naturalisering van die neoliberaale diskoerse.

#### **4.5.5 Die Onderhoudskedule**

Ten einde die hoeveelheid irrelevante inligting te minimaliseer, is daar van 'n vraelys gebruik gemaak om die onderhoude te rig. De Vos et al. (2006:296) verwys daarna as die onderhoudskedule. Hierdie vraelys bestaan uit 'n stel voorafbepaalde vrae en is gebruik om elk van die onderhoude te rig. Volgens Groenewald (2004:47) is daar 'n regstreekse verband tussen die navorsingsvraag en die vrae wat tydens die onderhoude behoort gevra te word. Hierdeur het ek verseker dat die onderhoude die volle spektrum van temas dek wat verband hou met my navorsingsvraag, die onderwerp deeglik gedek word en die spesifieke inligting verkry word wat benodig word om my navorsingsvraag te beantwoord. Die vrae op die skedule het 'n logiese volgorde gevolg en is neutraal, eerder as waardegedrewe van aard. Om te verseker dat die deelnemers die geleentheid kry om hulself vrylik uit te druk, is daar van wat De Vos (2006:297) *oop* vrae noem, gebruik gemaak. Om sekere aspekte uit te lig, is die tegniek van *fokusering* aangewend om deelnemers se reaksie op spesifieke aangeleenthede te verkry.

#### **4.5.6 Die verhouding van die navorser en die deelnemers**

Die kommunatiewe verhouding tussen die navorser en die deelnemers is volgens Henning et al (2004:66) baie belangrik, want die hoofdoel van 'n onderhoud is om die deelnemer kans te gee om sy/haar subjektiewe werklikheid deur te gee deur met die navorser te deel wat hy/sy dink, beleef en doen. Onderhoude verteenwoordig dus betroubare segmente uit werklike mense se lewens (Henning et al 2004:52). Die deelnemers was voorafbekend met die navorser, aangesien al die partye betrokke (navorser en deelnemers) skoolhoofde is wat werksaam is op dieselfde plattelandse dorp is. Die kommunatiewe verhouding tussen myself en die deelnemers was dus van die begin af op 'n goeie vlak.

Ek het in ag geneem dat die feit dat die deelnemers aan my bekend is, ook moontlike negatiewe invloede kan hê. Die deelnemers kon versigtig wees om inligting met my te deel wat hulle in 'n slegte lig kon stel, veral gesien teen die agtergrond dat die leerders van die

vier betrokke laerskole waar die deelnemers werksaam is as skoolhoofde, voederskole is vir die hoërskool op dieselfde dorp waar ek as skoolhoof werksaam is. Dit was egter moontlik om hiervoor te kompenseer omdat ek die deelnemers en hulle skole goed ken en dus dieper vrae kon vra waar nodig.

#### **4.5.7 Die deelnemers**

In fenomenologiese navorsing dikteer die bepaalde fenomeen die tipe deelnemers vir die navorsing (Groenewald 2004:45). Die deelnemers is gekies deur van 'n geskiktheidsteekproef gebruik te maak, gebaseer op hulle gewilligheid om deel van die navorsing te wees. Hulle is ook gekies omdat hulle die skoolhoofde van die vier laerskole in een dorp in die Bolandse platteland is, wat almal soos Groenewald (2004:45) benadruk, oor ervaring beskik van die bepaalde fenomeen wat nagevors word. Daardeur is al die skoolhoofde van laerskole wat 'n hele gemeenskap in een dorp bedien, by die navorsing betrek. Die skoolhoofde wat betrek is, verteenwoordig 'n wye spektrum van skole, naamlik een skoolgeldbetalende skool, twee skoolgeldvrygestelde skole en een privaatskool. Hierdeur is verseker dat die geselekteerde deelnemers as verteenwoordigend en geskik beskou kan word om 'n omvattende perspektief van die bepaalde fenomeen te kan verkry.

#### **4.5.8 Die voer van die onderhoude**

Om diepte te gee aan die beantwoording van my navorsingsvraag, het ek 'n reeks (drie) onderhoude gevoer met elk van die vier skoolhoofde. Deelnemers is voorberei vir die onderhoude, deurdat die tyd en plek vooraf op skrif bevestig is en hulle vooraf besoek is. Hulle het ook die onderhoudskedule vooraf ontvang. Die gefokusde of semi-gestruktureerde onderhoude is na-ure op 'n individuele basis in die kantore van die onderskeie skoolhoofde gevoer, aangesien dit privaat en gemaklik vir die deelnemers was en dit die plek is waar hulle meestal werksaam is. Die onderhoude is tot een uur per onderhoud beperk en daar is, soos De Vos (2006:295-296) voorstel, drie afsonderlike onderhoude met elk van die vier skoolhoofde gevoer. Mense se optrede raak betekenisvol en verstaanbaar wanneer dit volgens De Vos (2006:295) in konteks geplaas word, daarom is die eerste onderhoud gebruik om die konteks, waarbinne die deelnemers se belewenis plaasvind, vas te lê. Tydens die tweede onderhoud is die skoolhoofde aangemoedig om hulle belewenis van hoe die neoliberale diskoerse in hulle leierskappraktyke verwerklik word, gesien in hulle bepaalde konteks, te konstrueer. Tydens die derde onderhoud is die deelnemers aangemoedig om te reflekteer op die betekenis wat hulle as skoolhoofde gee aan die ervaring van die

verwerking van neoliberalisme in hul leierskappraktyke soos beleef in hul bepaalde konteks.

#### 4.5.9 Die vaslegging van data

Toestemming is vooraf van die deelnemers verkry om 'n elektroniese opname van elk van die onderhoude te maak. Dit het dit vir my moontlik gemaak om, soos wat De Vos (2006:298) dit stel, 'n vollediger rekord van die onderhoud te verkry as wat die geval met die gebruik van notas sou wees. Deelnemers is vooraf ingelig dat hulle die reg het om na afloop van die onderhoud na die opname van hul onderhoude kon luister. Volgens Silverman (2010:226) aanvaar interpretiewe navorsers dat deelnemers tydens 'n onderhoud aktief betekenis gee, aangesien identiteit vanuit hierdie paradigma nie 'n vaste entiteit is nie. Dit is daarom van die grootste belang om na die stemtoon van die deelnemer te luister, hoe die stem aangewend word en met watter gevolge. Die elektroniese opname het dit vir my moontlik gemaak om die stemtoon deeglik waar te neem en as 'n bevinding te hanteer (Silverman 2010:227).

Na afloop van elke onderhoud is *veldnotas* gemaak, waarin my indrukke van die onderhoud is op band vasgelê. Hierdie notas het my gehelp om die prosesse verbonde aan elke onderhoud te onthou en te herroep. Die volgorde van gebeure, dit wat ek gehoor, gesien, beleef en gedink het oor die verloop van die onderhoud, is hierdeur vasgelê. Hierdie detail het dit vir my moontlik gemaak om 'n beter analise te maak (Silverman 2010:230).

Die data wat deur die onderhoude verkry is, is elektronies in teks vasgelê deur transkripsie, met behulp van die rekenaar woordverwerkingsprogram *Microsoft Office Word 2007*. Elke onderhoud is afsonderlik getranskribeer. Volgens Silverman (2010:240) hou die vaslegging van data deur opname en die transkripsie verskeie voordele in. Dit is 'n amptelike weergawe van die onderhoud, waarna daar weer en weer geluister kan word en verbeteringe op die eerste transkripsie aangebring kan word, om groter sin van die gesprek te maak.

#### 4.6 Data-analise strategie

In hierdie afdeling beskryf ek waarom ek van konseptuele bestemming (wat behels dat 'n aantal kodes verbind word aan 'n bepaalde kode) gebruik gemaak het tydens my data-analise. Ek beskryf ook hoe Bourdieu se konseptuele raamwerk van habitus, veld, kapitaal en praktyke as konseptuele lense gebruik is en as *super kodes* aangewend is.



#### 4.6.1 Bourdieu se konseptuele lense as teoretiese oriëntasie

In hierdie afdeling bied ek 'n motivering vir die aanwending van Bourdieu se konseptuele lense as teoretiese oriëntasie. 'n Teorie is volgens Silverman (2010:110) 'n noodsaaklike stel konsepte wat gebruik word om 'n bepaalde fenomeen te verklaar en te omskryf. Teoretiese oriëntasie bied die lense waardeur die wêreld beskou kan word en verskaf die raamwerk vir die kritiese verstaan van 'n fenomeen, asook 'n basis waarvolgens die onbekende georganiseer kan word (Silverman 2010:110).

In hierdie navorsing het ek myself veral laat informeer deur die nosie van gouvermentaliteit soos wat dit deur Foucault ontwikkel is en soos wat dit in dialoog met ander outeurs ontwikkel het. Ek het in die vorige hoofstuk ontleed wat die neoliberale diskoerse behels en hoe neoliberalisme vertoon as dit ontleed word aan Foucault se konsep van gouvermentaliteit. Gouvermentaliteit is volgens Christie (2006:375) effektief om die verskillende praktyke en rasionaliteite van die '*power/knowledge*' wat histories verskillende regeringsvorms gekenmerk het, na vore te bring en is dus geskik om as benadering gebruik te word en nie as 'n oorkoepelende teorie nie.

Ten einde te ontleed hoe neoliberalisme verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde op die platteland, het ek Bourdieu se konsepte van *habitus*, *veld*, *kapitaal* en *praktyke* aangewend as teoretiese raamwerk. Volgens Lingard & Christie (2003:318) het navorsers soos Ball (1991 & 2003), Gewirtz (1995), Lawig (1994) en Lingard & Rawolle (2002), Bourdieu se konsepte suksesvol gebruik om die effek van neoliberalisme op onderwysbeleid en die verskil tussen beleidmaking en beleidspraktyke, asook die meegaande oorgang tussen teks en implementering toe te lig. Gunter (2001) en Thompson (2001 & 2002) het Bourdieu se konsepte spesifiek aangewend ten opsigte van onderwysleierskap en hoe onlangse onderwysbeleid skoolhoofde toenemend posisioneer as bestuurders, eerder as onderwysleiers. Ek wend die konsepte aan om te ontleed:

- Hoe die naturaliserende effek van neoliberalisme veroorsaak dat skole as *veld* verander soos wat die logika van neoliberalisme daarin verwerklik word.
- Watter betekenis plattelandse skoolhoofde gee aan hulle leierskapidentiteite en *praktyke* in 'n besondere ruimtelike konteks, in antwoord op die toenemende verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die daaglikse uitvoering van die leierskappraktyke van die skoolhoofde.



- Om aan te toon watter bemoeienis hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse maak, deurdat dit vertaal en verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde.

Volgens Lingard & Christie (2003:319) bied Bourdieu se konsepte juis die moontlikheid om kontekstuele *beperkinge* en individuele *moontlike* in die werk van skoolhoofde bloot te stel. Die konsep van *habitus* (stelsel van disposisies) het my in staat gestel om oor die skoolhoof as persoon te praat, nie net in terme van sy karakter en persoonlike invloed nie, maar ook in verhouding tot spesifieke sosiale strukture en beliggaamde disposisies. Die konsep van *veld* (as gestruktureerde sosiale ruimte) het my weer in staat gestel om oor die konteks waarbinne die skoolhoof sy leierskappraktyke uitvoer, te praat in die geval van my navorsing, die plattelandse skool as 'n gestruktureerde sosiale ruimte, met sy eie reëls, eienskappe, magsverhoudinge en opinies wat geag word, maar verbonde aan en beïnvloed deur die ekonomiese-, mags- en politieke kragte in ander velde. Lingard & Christie dui aan dat Bourdieu se werk juis gebruik kan word om die wisselwerking tussen die *praktyke* van die skoolhoof in 'n partikuliere *habitus* en die verskeie *velde*, elk met 'n eie magstruktuur, hiërargie, invloed en logika van praktyke, bloot te lê. Dit kan ook aandui hoe veranderinge in die *veld*, as gevolg van die verwerkliking van neoliberalisme en managerialisme uitdagings bied aan die leierskapshabitus en leierskappraktyke van skoolhoofde. Die gevolg is dat die vorme van *kapitaal* wat hoog geag en beloon word deur die logika en praktyke van die veld, nie noodwendig fokus op onderrig en leer nie.

#### **4.6.2 Fenomenologiese data-analise**

Volgens Grbich (2007:88) behoort die navorser wat van fenomenologiese navorsing gebruik maak, van beskrywings gebruik te maak om die essensie van die fenomeen bloot te lê. Elke teks bied verskillende lae van interpretasie, wat deur middel van 'n analitiese proses geïdentifiseer moet word (Grbich 2007:88). Die navorser kan deur die dominante temas in die data te identifiseer, betekenis gee aan die fenomeen. Nadat die data getranskribeer, is kan dit volgens Henning et al (2004:127) met die hand of met behulp van 'n rekenaarprogram soos *Atlas.ti* geanaliseer word. Hierdie proses van analise kom volgens Henning et al (2004:128) letterlik daarop neer dat die data in kleiner eenhede opgebreek word, ook bekend as kodes of kategorieë. Die metode waarvolgens kwalitatiewe data geanaliseer word, behoort volgens Punch (2005:195) sistematies, gedissiplineerd en deursigtig te wees en duidelik

beskryf te word. Dit behoort die vraag te deurstaan van hoe die navorser tot die betrokke gevolgtrekking gekom het met behulp van die betrokke data (Punch 2005:195).

Volgens Maree & Van der Westhuizen (2009:28) verkies navorsers wat die interpretiewe paradigma gebruik, induktiewe data-analise omdat dit kan help om die verskeidenheid realiteite teenwoordig in die data, te identifiseer. Die interpretiewe paradigma impliseer volgens Guba & Lincoln (1994:36) dat afsonderlike *heel* realiteite nie verstaan kan word buite hulle konteks nie. Volgens Silverman (2010:241) moet die navorser versigtig en noukeurig te werk gaan met die analise van transkripsies, aangesien die navorsingsbevindinge aan die hand gaan met noukeurige en gedetailleerde analise van die transkripsies. Hierdie tipe analise is volgens Silverman (2010:241) sterk datagedrewe en behoort dit te ontwikkel uit die fenomeen wat nagevors word, met 'n sterk beklemtoning van induktiewe benadering.

'n Induktiewe benadering het my verder die bewegegruimte gegee om toe te laat vir die formulering van nuwe temas wat uit die data (onderhoude met skoolhoofde) mag voortvloei. Laasgenoemde het tot gevolg gehad dat die skema, waarvolgens die temas wat verband hou met die inhoud, duidelik na vore gekom het tydens die analise en nie vooraf bepaal kon word, soos in die geval van 'n deduktiewe benadering nie. Dit het tot gevolg gehad dat ek patrone kon konstrueer om sin te maak wat uit die data self voortgevloei het.

#### **4.6.3 Data-analise met behulp van die Atlas.ti rekenaarprogram**

Ek het dieselfde proses gevolg soos beskryf deur Henning (2004:133). Ek het met behulp van *Atlas.ti* 'n nuwe Hermeneutiese eenheid geskep vir die analise van die data van my navorsing. Die data van die twaalf getranskribeerde onderhoude is met behulp van *Atlas.ti* as primêre bronne in die hermeneutiese eenheid ingetrek (Henning et al 2004:133). Daarna het ek die twaalf transkripsies van die onderhoude (genoem primêre dokumente) met behulp van *Atlas.ti* gekodeer. Dit is gedoen deur tekssegmente in die primêre dokumente te selekteer en kodes daaraan te koppel. Die kodes is in klusters gegroepeer, bekend as kode-families.

Kodes en kode-families kan volgens Henning et al (2004:136) op verskeie wyses gesorteer word, naamlik '*groundedness*' (volgens die teksgedeelte wat aan die kode of memo verbind word), of volgens konseptuele bestemming (wat behels dat 'n aantal kodes verbind word aan 'n bepaalde kode). Navorsers wat met 'n konseptuele raamwerk werk, maak volgens Henning et al (2004:137) gewoonlik van *aksiale* en *selektiewe* kodes gebruik. Die kodes en memo's word dan aan families gekoppel. Die navorser omskryf konsepte in die vorm van

*superkodes*, wat nie verbind is aan 'n betrokke teksgedeelte nie, maar aan ander kodes. Die verband tussen kodes kan dan grafies voorgestel word en gedefinieer word deur van standaard logiese verhoudings gebruik te maak. In hierdie navorsing is Bourdieu se konseptuele raamwerk van habitus, veld, kapitaal en praktyke is as *superkodes* aangewend. Die primêre dokumente is gekodeer met behulp van *axiale* en *selektiewe kodes*. Verskeie verbande tussen kodes is grafies en deur standaard logiese verhoudings vasgelê en verskeie netwerke is tussen die kodes en *superkodes* vasgelê.

Die data is op 'n kompakskyf (CD) skyf vasgelê as 'n *http lêer* sodat ouditering van data-analise gedoen kan word (Henning et al 2004:133). Laasgenoemde maak dit moontlik dat die gekodeerde data van die onderhoude, kodelyste, netwerke, familiekodes en memo's van die tekstuele- en konseptuele vlakke hiermee nagegaan kan word.

#### **4.7 Etiese Aspekte**

Volgens De Vos et al. (2006:55) is daar 'n toename in kommer oor etiese aspekte in navorsing en dat laasgenoemde veral hand aan hand gaan met die toenemende gebruik van kwalitatiewe metodes. De Vos et al. (2006:56) stel daarom voor dat oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir ander mense toegepas word in navorsing om bogenoemde vrese te besweer. In die lig hiervan is die etiese aspekte, ter beskerming van die belange van betrokkenes, op die volgende wyse gehanteer:

##### **4.7.1 Etiese klaring van die Etiekkomitee**

Etiese klaring van die Etiekkomitee is verkry deurdat daar aansoek gedoen is by die Universiteit van Stellenbosch se Navorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing (Nie-Medies) en toestemming is van die komitee ontvang om met die navorsing voort te gaan.

##### **4.7.2 Toestemming van die betrokke owerheid**

Toestemming is van die betrokke owerheid verkry deurdat daar aansoek by die Wes-Kaap Onderwysdepartement gedoen is en skriftelike toestemming van die onderwysdepartement is verkry om navorsing in die betrokke skole met die betrokke skoolhoofde te doen.

##### **4.7.3 Ingeligte inwilliging**

Ingeligte inwilliging deur die betrokke skoolhoofde is verseker deurdat die betrokke skoolhoofde volledig ingelig is oor die navorsing en hoekom hulle gekies is. Hulle het

hulself vrywillig op skrif beskikbaar verklaar om aan die studie deel te neem en om hul ervaring as skoolhoof met my as navorser tydens drie semi-gestruktureerde onderhoude te deel. Die onderhoude van ongeveer 'n uur elk, sou in die middag na afloop van die skooldag by hulle onderskeie skole gevoer word.

#### **4.7.4 Vertroulikheid en Anonimiteit**

Vertroulikheid en anonimiteit is verseker deur te verseker dat deelnemers nie geïdentifiseer kan word deur persone wat nie by die navorsing betrokke is nie, deurdat die naam van die dorp, die skole betrokke en die name van die skoolhoofde nie bekend gemaak is nie. Skuilname word deurgaans gebruik.

#### **4.7.5 Akademiese integriteit**

Akademiese integriteit is verseker deurdat die resultaat van die navorsing nie misleidend is nie. Plagiaat is vermy deur erkenning aan die idees van ander in die vorm van voetnote te gee, alle bronne wat gebruik is in die bronnelys aan te dui en slegs my eie idees as sodanig voor te hou. Daar is verder daarna gestreef om vooroordeel te vermy, asook opsetlike diskriminering teenoor enige groep of persoon.

### **4.8 Geldigheid van die navorsing**

Kwaliteitsversekering of dataverifikasie is volgens Maree en Van der Westhuizen (2009:28) onontbeerlik ten einde te verseker dat die navorsingsresultaat konstant en betroubaar is, of soos Scheurich (1997:80) dit stel, 'n noodsaaklike kriteria is ten einde te verseker dat die navorsing die waarheid verteenwoordig. Omdat paradigmas uiteenlopende kennis-konstituerende belang het, verskil hulle kriteria of standarde vir die bepaling van geldigheid.

Volgens Guba en Lincoln (1994:114) word daar twee stelle kriteria met die oog op geldigheid aan die interpretiewe metode gekoppel. Eerstens is daar die *betroubaarheids-kriteria* van kredietwaardigheid (interne validiteit), oordraagbaarheid (eksterne validiteit), afhanklikheid (betroubaarheid) en bevestigbaarheid (objektiwiteit). Tweedens bestaan die *egtheids-kriteria* van billikheid, ontologiese outentisiteit (persoonlike konstruksies), opvoedende outentisiteit (beter verstaan van konstruksies van ander), katalitiese outentisiteit (stimuleer aksie) en taktiese outentisiteit (bemagtiging van aksies). Ten einde te verseker dat my navorsingsresultaat geldig is, die waarheid verteenwoordig en soos Scheurich (1997:81) dit

stel, oor 'n voldoende mate van betroubaarheid beskik en dat die resultaat van die navorsing vertrou kan word, het ek as volg te werk gegaan:

Die data is volledig en stapsgewys ontleed om betroubaarheid te verseker en die proses van kategorisering is volledig uitgevoer ten einde *konstruksie geldigheid* te verseker (Andrande 2009:48). Die gebruik van kodering het dit vir my moontlik gemaak om kategorieë te skep en die verbande tussen die kategorieë bloot te lê deur te fokus op 'n geïntegreerde kern om *interne geldigheid* te verseker (Andrande 2009:49). Ten einde die kriteria van *eksterne geldigheid* te verseker, is die dimensies van ruimte en tyd in ag geneem om dit moontlik te maak om data wat in 'n bepaalde konteks gegenereer is, ook bruikbaar te maak in 'n ander opset en tyd. Dit het tot gevolg dat die bevindinge van hierdie navorsing veralgemeen kan word. Navorsing wat van die interpretiewe paradigma gebruik maak, is volgens Andrande (2009:50) nie noodwendig daarop ingestel om resultate te lewer wat 'n tweede navorser sal kan herhaal nie, maar eerder om resultate te lewer wat vertrou kan word en betekenisvol is. Om te verseker dat die resultate betroubaar is, is die kwalitatiewe data in hierdie navorsing versamel in die vorm van onderhoude. Die onderhoude is elektronies opgeneem en getranskribeer. Al die deelnemers het verder persoonlik die geleentheid gekry om die transkripsies van die onderhoude te hersien om die akkuraatheid te verseker en bykomende inligting te verskaf en so te verseker dat die bevindinge berus op korrekte en volledige data.

#### 4.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek die metodologiese aspekte verwant aan my navorsing bespreek. Dit het 'n rasionaal gebied vir die gebruik van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma vir hierdie navorsing, die keuse van fenomenologie as die mees gepaste navorsingsontwerp om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord en die interpretiewe teorie as die mees gepaste navorsingsparadigma vir hierdie navorsing. Dit is gevolg deur 'n beskrywing van die navorsingsontwerp, asook die metodes en prosedures wat gebruik is om die data te versamel en te ontleed. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bespreking van die toepaslike etiese aspekte en die kwessie van geldigheid.

## HOOFSTUK 5

### DATA-AANBIEDING

#### 5.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die data van hierdie navorsing wat handel oor die vraag: *“Hoe verwerklik die neoliberale diskoerse in leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde?”*, aan te bied. Die fokus van hierdie navorsing is die wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde wat werkzaam is in ‘n spesifieke geografiese konteks, naamlik ‘n plattelandse dorp. Die konseptuele vraag fokus daarom op watter bemoeienis hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse maak, deurdat dit verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde.

Ten einde my in staat te stel om bogenoemde vraag te beantwoord, het ek hierdie hoofstuk op ‘n tematiese wyse benader en georganiseer. In die eerste deel van die hoofstuk word die data opgeteken wat verband hou met skole op ‘n plattelandse dorp as veld. Die afdeling word begin deur elk van die vier skole kortliks as veld te bespreek, waarna die data volg wat handel oor die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole as veld. Laasgenoemde is noodsaaklik ten einde ‘n geheelbeeld van ‘n plattelandse dorp as veld te verkry, maar ook tot ‘n verstaan te kom oor die unieke konteks van elk van die vier skole op die dorp. Hierdeur wil ek blootlê hoe veranderinge in onderwys alle skole op die dorp beïnvloed. Die konseptuele vraag sentreer onder andere oor hoe die konteks waarin die skoolhoof se leierskappraktyke geskied, beïnvloed word deur die institusionele identiteit van skole en hoe neoliberalisme verwerklik word in die sosiale dinamika van die konteks van die betrokke skole. Soos reeds vermeld in hoofstuk twee, is my fokus nie primêr gemik op wat beleid direk doen nie, maar op hoe dit deel word en betekenis gee in ‘n spesifieke konteks. Ek gaan van die standpunt uit dat die praktyke in skole nie primêr of direk voortvloei vanuit beleid *per se* nie, maar eerder vanuit die gelokaliseerde prosesse wat uit ‘n netwerk van sosiale verhoudings voortspruit.

In die tweede deel word die data opgeteken wat verband hou met die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole se kapitaal. Ekonomiese kapitaal, kulturele, sosiale en simboliese kapitaal word afsonderlik opgeteken. In die derde instansie word die

data opgeteken wat verband hou met die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole se skoolhoofde se habitus. Die hoofstuk word afgesluit met die data wat verband hou met die strategie van plattelandse skole.

Die doel van my navorsing (vanuit die interpretiewe paradigma) is om die betekenis wat vier plattelandse skoolhoofde, as aktiewe interpreteerders van die sosiale wêreld, gee aan die verwerking van die neoliberale diskoerse in hulle leierskappraktyke en dit te interpreteer. Om laasgenoemde moontlik te maak, word data aangebied wat die ruimtelike konteks van die betrokke skoolhoofde op 'n plattelandse dorp vaslê. Die skoolhoofde se belewenis van hoe die naturaliserende effek van neoliberalisme (soos bespreek in hoofstuk 2) veroorsaak dat plattelandse skole, as veld en skole se vorme van kapitaal, verander soos die logika van neoliberalisme daarin verwerklik word. Verder word die data aangebied waarmee die skoolhoofde as konstrueerders van hul eie werklikheid, aangetoon het hoe die neoliberale diskoerse in die habitus en strategie van plattelandse skoolhoofde manifesteer, soos wat die betrokke plattelandse skoolhoofde betekenis gee aan hulle leierskapidentiteite in 'n besondere ruimtelike konteks (vier plattelandse laerskole in 'n plattelandse dorp in die Wes Kaap), in antwoord op die toenemende verwerking van die neoliberale diskoerse in die daaglikse uitvoering van die leierskappraktyke van die skoolhoofde. Laasgenoemde is noodsaaklik om dit vir my moontlik te maak om die hieropvolgende hoofstuk my navorsingsvraag (en subvrae) interpretief te beantwoord deur te interpreteer en te konstrueer watter bemoeienis hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse maak, deurdat dit vertaal en verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde.

## **5.2 Die ruimtelike konteks van skoolhoofde op 'n plattelandse dorp**

Hierdie afdeling is 'n ondersoek na watter inwerkende invloed die ruimtelike konteks van die skoolhoofde op 'n plattelandse dorp op hul leierskapwerking het. Daar word ontleed hoe skoolhoofde op die platteland se leierskapsidentiteite en -praktyke in besondere *ruimtes* (plattelandse skole op 'n plattelandse dorp) geskep en gevorm word in antwoord op die ruimtelike konteks van die skoolhoofde. Die konsep van veld (as gestruktureerde sosiale ruimte) stel my in staat gestel om oor die konteks waarbinne die skoolhoof sy leierskappraktyke uitvoer te praat, in die geval van my navorsing, die plattelandse skool as 'n gestruktureerde sosiale ruimte met sy eie reëls, eienskappe, magsverhoudinge en opinies wat geag word, maar wat ook beïnvloed word deur die magte, ekonomiese- en politieke kragte van ander velde.

Wim, Merwe, Anton en Kobus (almal skuilname) is skoolhoofde by plattelandse laerskole in 'n plattelandse dorp in die Wes-Kaap in Suid Afrika. Hulle is voorbeelde van hoe skoolhoofde op die platteland se leierskapsidentiteite en -praktyke in besondere *ruimtes* (plattelandse skole op 'n plattelandse dorp) geskep en gevorm word in antwoord op die ruimtelike konteks van die skoolhoofde. Die analitiese fokus van hierdie afdeling is op die verhouding tussen die ruimtelike konteks van die betrokke plattelandse dorp en die inwerking daarvan op vier skole en hul onderskeie skoolhoofde. Deur te fokus op die interaksie tussen die sosiale konteks en die skoolhoofde se identiteit, gaan ek poog om tot 'n verstaan te kom oor hoe die identiteit van die skoolhoofde gedeeltelik 'n gegewe is, maar ook gedeeltelik verwerf word deur die skoolhoof se plek in 'n bepaalde sosiale ruimte. Volgens Fataar (2009:326) veroorsaak die verskil in materiële en diskursiewe konteks dat skoolhoofde bepaalde aanpassings by skole in bepaalde omgewings maak. Die fokus van hierdie afdeling is dus die impak van die omgewing of die ruimtelike konteks op die leierskappraktyke van skoolhoofde.

### **5.2.1 Die geskiedenis van die plattelandse dorp waarin die vier skole geleë is**

Die dorp Cogmans (skuilnaam) het soos baie ander plattelandse dorpe in 1850 op 'n plaas ontstaan. Die dorp is vernoem na een van die Khoistamme wat teen 1700 in die gebied gewoon het, naamlik die Cochaquas. Die eerste blankes wat hulle in die nuutgestigte dorp gevestig het, was hoofsaaklik afkomstig vanaf Wellington en die meeste was blykbaar nasate van die Franse Hugenote. Dit blyk duidelik uit hulle vanne, naamlik, Le Roux, Knipe, Joubert, Du Toit, Rossouw, Malherbe en Van Niekerk. Die dorp het vinnig uitgebrei en teen 1852 was daar reeds ongeveer 1200 mense van alle rasse woonagtig. In 1895 is die dorp se status verhoog deurdat die dorp 'n afsonderlike Fiskaal gekry het en in 1897 is 'n Magistraatskap gevestig. Oor die jare het die dorp en sy omgewing ontwikkel in 'n groot vrugteproduserende streek. Aanvanklik was daar nie 'n groot vraag na vars vrugte nie en is slegs nartjies verbou, aangesien die skille vir die vervaardiging van likeur gebruik kon word. Stelselmatig het nywerhede en industrieë wat vrugte verpak en verwerk het, egter toegeneem. Vandag speel die verbouing en verwerking van vrugte 'n kardinale rol in die ekonomiese bedrywighede van die dorp

### **5.2.2 Skole op 'n plattelandse dorp as veld**

In die hieropvolgende bespreking oor die skole op die dorp sal ek ter wille van volledigheidshalwe, noodgedwonge gebruik moet maak van ras kategorieë, aangesien ons



histories vasgevang is in ras kategorieë. Alhoewel ek die betrokke kategorieë gebruik, sien ek dit nie as essensiële kategorieë wat alles oor menswees in Suid-Afrika beskryf nie. Ek is nietemin deeglik bewus van die komplekse en ongelyke rasgebaseerde landskap wat ons koloniale en apartheidsgeskiedenis in hierdie land nagelaat het en waarvan die gevolge nou vererger en herbewerk word in 'n geglobaliseerde, neoliberale wêreld.

### 5.2.2.1 Skool een

Voordat die eerste skoolgebou opgerig is in die 1930's, moes bruin leerlinge skoolgaan in die pastorie van die NG Sendingkerk. In 1933 is vier geboue deur die kerkraad van die NG Sendingkerk op die terrein van skool een opgerig. Die skool het aanvanklik bekend gestaan as die NG Sendingskool. Sedert 1957 het die skool slegs vier skoolhoofde gehad. Wim (skuilnaam) het vanaf 1 Januarie 1996 waargeneem as skoolhoof en is op 1 Januarie 1998 as skoolhoof aangestel. Die skoolgebou bestaan vandag uit negentien klaskamers, een laboratorium en een rekenaarklas. Wim (1:1:57-57) beskryf die beperkinge van die skoolgebou as volg:

*Ons het in die Grondslagfase opslaangeboue wat al die afgelope 30 jaar al daar staan en dit is baie warm in die somer en baie koud in die winter. Dan het ons een laboratorium wat ons nie volwaardig kan gebruik nie, want daar is 'n klas binne die laboratorium. So dit kan nie werklik gebruik word nie. Dan is ons in die beginstadium van die ontwikkeling van 'n biblioteek. Dan het ons 'n ou klein saaltjie. Ons kan nie sit in die saal nie. Die kinders moet staan, dan kan ons omtrent 700 kinders in die saal kry. Ons het agter 'n stukkie grond wat ons self so omskep het in 'n tipe van 'n sportgebied waar ons ten minste bietjie oefeninge kan doen, maar ons het geen sportgeriewe nie.*

Die leerdertal van die skool is tans 578 leerders en die leergang strek vanaf graad een tot graad nege. Leerders is afkomstig uit 'n wye landelike gebied rondom die dorp. Alle leerders is Afrikaanssprekend en alle onderrig vind slegs in Afrikaans plaas. Wim (1:1:156-159) beskryf die uitdagings vir onderrig en leer as volg:

*Die grootste kopseer vir ons is die vermoë vir die onderwysers om werklik uiting te gee aan onderwys, as gevolg van die groot klasse. Vyftig kinders in die klas en van die kinders is gestremd, party is emosioneel onstabiel. Wat redelik hinder is die ongesonde toestande rondom die skool wat maak... "ouma-kindere" wat maak en*

*breek. Weens die sosio-ekonomiese omstandighede is dit vir ons 'n uitdaging. Byvoorbeeld die kind wat nie wil praat in die klas nie, die kind wat huil in die klas. Kinders wat met probleme skool toe kom, van die huis af.*

Die grootte van die gemiddelde gesin is vyf mense en die woning waaruit die leerders kom het twee tot drie vertrekke. Sowat 20% van hulle is afkomstig uit wonings met slegs een vertrek. Min van die leerders het hul eie slaapkamer en oor die algemeen het die leerders nie baie persoonlike privaatheid of privaatheid om hulle skoolwerk tuis te doen nie. Min van die ouers het 'n motorvoertuig. Van die 200 leerders wat uit een buurt afkomstig is, het slegs een huisgesin 'n motorvoertuig. Die minderheid ouers het werk dwarsdeur die jaar, so werkloosheid is 'n groot probleem. Sekere tye van die jaar is tot 80% van die mense werkloos. Die wat wel werk het, is by die boubedryf betrokke of werk as huishulpe. Armoede speel 'n geweldige groot rol en die swak sosio-ekonomiese omstandighede veroorsaak dat geleerdheid nie werklik as 'n prioriteit beskou word nie. Die deursnee ouer is volgens Wim (2:1:66-69) baie min betrokke by die skool. Daar is 23 personele by die skool werksaam, naamlik 20 opvoeders, waarvan twee Beheerliggaam poste beklee, 'n sekretaresse, 'n opsigter en een steun-personeellid. Die gemiddelde ouderdom van die personeel is ongeveer 42 jaar oud, met slegs een personeellid jonger as 30 jaar.

### **5.2.2.2 Skool twee**

Die eerste skooltjie op die dorp is in 1853 deur die kerkraad van die NG Kerk begin. Vir die eerste 40 jaar was al die skoolsake in die hande van die kerk en is daar dan ook aanvanklik skool in die kerkgebou gehou (Heydenrych 2004:16). In 1858 is die eerste skoolgebou opgerig. Die skool sou vanaf 1860 groei van 'n eenmanskool met 20 leerders tot 'n skool met nege opvoeders en meer as 300 leerlinge in 1906 (Heydenrych 2004:19). Die skoolgebou het mettertyd te klein geword vir al die leerlinge en in 1893 is 'n nuwe skoolgebou in gebruik geneem. Ten spyte van gereelde verbeteringe en aanbouings aan die skoolgebou, het die fasiliteite oor die jare weer eens te klein geraak en is daar in die laat 1960's besluit om 'n nuwe gebou op te rig op die terrein waar die skoolgebou vandag nog steeds is. Merwe (skuilnaam) beklee sedert April 2002 die pos as skoolhoof.

Die skool is geseënd met 'n relatief groot skoolgebou en terrein. Die skoolgebou beskik oor agtien gewone klaskamers, 'n goed toegeruste biblioteek, 'n baie groot saal, 'n groot personeelkamer, 'n laboratorium, 'n lokaal vir Kuns en twee lokale vir Lewensoriëntering. Die skoolterrein bestaan uit twee rugbyvelde, ses netbalbane en 'n afsonderlike speelterrein

vir die leerders in die Grondslagfase. Die leerdertal is 352 leerders, waarvan 60% uit die onmiddellike voedingsarea van die skool kom. Die res van die leerders is afkomstig uit 'n minder gegoede woonbuurt wat ongeveer 5 kilometer van die skool af is, asook die landelike gebied rondom die skool en selfs die buurdorp, wat 60 kilometer weg is. Alle onderrig het tot drie jaar gelede slegs in Afrikaans plaasgevind. Drie jaar gelede is daar begin om ook vir Engelse leerders voorsiening te maak met twee multigraad-klasse (Gr 1 tot 3 en Gr 4 tot 7). Die ouerhuise waaruit die leerders kom, verskil baie van mekaar. Die gemiddelde huis het drie slaapkamers en een voertuig. Daar is ook 'n beduidende aantal leerders wat kwalifiseer vir gedeeltelike of volle vrystellings van skoolgelde, naamlik 35%. Laasgenoemde groep kom uit huishoudings met 'n inkomste van minder as R70 000 per jaar. Hierdie situasie verskil baie van die vorige skool waar Merwe betrokke was en wat in 'n stedelike gebied geleë was waar en al die leerders uit 'n baie sterk sosio-ekonomiese groep gekom het. Dit het volgens Merwe (1:2:48-50) 'n regstreekse invloed op die praktyke van plattelandse skoolhoofde:

*Ek kan die afleiding maak dat die maatskaplike probleme wat mens op 'n plattelandse dorp kry, as gevolg van 'n verskeidenheid redes dan ook 'n invloed gaan hê op waarmee 'n skoolhoof hom gaan besig hou elke dag. Ja, dit het 'n impak op die gedrag van die outjie wat by die deur instap, ook sy voorbereiding wat hy vir die dag gedoen het of dan nou nie gedoen het nie wat op die ou einde weer hier by my op die tafel land.*

Die skool het 'n personeel van dertig (24 dames en 6 mans), wat bestaan uit 17 voltydse opvoeders (waarvan sewe deur die Beheerliggaam besoldig word), 'n sekretaresse, 'n opsigter en drie terreinwerkers, waarvan die Beheerliggaam twee besoldig. Verder besoldig die Beheerliggaam personeel wat verskillende fragmente van die skool bedien, naamlik 'n deeltydse sekretaresse, 'n bibliotekaresse, 'n persoon vir Rekenaaronderrig, twee klasassistente en drie personeellede wat sorg vir remediërende onderrig en didaktiese hulp. Die personeel is relatief jonk met 'n gemiddelde ouderdom van ongeveer 35 jaar.

### **5.2.2.3 Skool drie**

Ingevolge die beleid op rassese segregasie en die destydse Wet op Groepsgebiede, het 'n uitbreiding vir Bruinmense vier kilometer oos van die sentrale sakekern van die dorp in 1981 plaasgevind. Daar is begin met die bou van 'n skool en die eerste leerders is in 1988 ingeskryf. Die meeste van die personeel is van Skool een na die nuwe laerskool (Skool drie)

oorgeplaas. Vandag is daar nog steeds 20 van hulle werksaam by Skool drie. Anton (skuilnaam) is in 1990 as adjunkhoof van die skool aangestel en word in 1994 die skoolhoof. Die skoolgebou bestaan vandag uit 26 permanente klaskamers en twee opslaanklasse. Verder is een van die kleedkamers omskep in 'n klaskamer vir Leerondersteuning. Die lokaal wat as 'n biblioteek ingerig is, word deur die loop van die skooldag as 'n onderriglokaal aangewend. Anton (1:3:61-64) beskryf die beperkinge ten opsigte van die geboue en terrein as volg:

*Ons het geen laboratoriums nie en Natuurwetenskappe word in 'n gewone klas gegee. Ons het ook nie 'n Kunsklas nie, want die Kunsklas is omskep in 'n Khanyarekenaarlokaal. Ons het ook nie 'n skoolsaal nie. Ons vergader maar buitekant in die vierkant. Ons gebruik 'n klaskamer vir oueraande en as dit vol is, moet party maar buite staan. Ons het een rugbyveld wat baie onder-standaard is en ongelyk is. Dit is eintlik gevaarlik om daar te speel. Ons het nou onlangs 'n staking gehad van onderwysers, omdat hulle ontevrede was oor die ongelyk oppervlakte en die kinders wat daar moet speel en die Staat wat nie vir ons help nie en die Beheerliggaam wat ook maar min doen. Dan het ons twee netbalbane waarvan die sement ook al besig is om te lig. So ons het baie swak sportfasiliteite.*

Die skool bied 'n leergang wat strek vanaf graad 1 tot graad 9 en die leerdertal van die skool wissel tussen 941 en 1024 leerders deur die loop van die jaar, as gevolg van mense wat agter werk aan trek. Die oorgrote meerderheid van die leerders (ongeveer 80%) is afkomstig uit die woonbuurt rondom die skool, terwyl die oorblywende 20% uit die landelike gebied rondom die dorp afkomstig is. Die woonbuurt word gekenmerk deur huise wat ingevolge die Herstel en Opbou Program (HOP) opgerig is. Dit beskik oor slegs een slaapkamer, maar word gemiddeld deur vyf tot ses mense bewoon. Leerders het baie min privaatheid of plek om huiswerk te doen. Die gemeenskap is baie arm en 'n groot persentasie van die ouers is werkloos en ongeletterd. Baie probeer 'n bestaan maak uit seisoenwerk, wat gewoonlik slegs vanaf November tot in April die daaropvolgende jaar strek. 'n Groot deel van die ouers se hoofbron van inkomste is 'n maatskaplike toelaag bekend as *All Pay*. Die armoedevlak in die gemeenskap veroorsaak dat 'n voedingskema by die skool noodsaaklik is. Tans bedien drie skemas die skool en word 520 leerders daagliks by die skool gevoed. In baie gevalle is dit die enigste voedsame maaltyd van die dag. Die taal van onderrig is Afrikaans, maar daar is sedert 2009 druk op die skool om Xhosasprekende leerders te akkommodeer afkomstig uit 'n nabygeleë plakkersnederstelling bekend as *Mandela-square*. Die skool het 'n

onderwyspersoneel van 34. Die 29 opvoeders en 5 onderwysassistente word almal deur die staat besoldig. Die Beheerliggaam het in die verlede 'n opvoeder in diens geneem, maar die pos is tans vakant. Die meeste van die personeel is in die laat veerigs en vroeë vyftigerjare en net vyf is jonger as dertig. Vyftien van die opvoeders is mans en veertien dames.

#### 5.2.2.4 Skool vier

Hierdie skool is in 1935 in 'n vallei 30 kilometer buite die dorp begin om die leerders vanaf graad 1 tot 7 uit die landelike gemeenskap in die omgewing te bedien. Alhoewel die skool aanvanklik as 'n staatskool gefunksioneer het, het die geboue en terrein van die skool aan die plaaslike NG Kerk behoort. In 1992 het die plaaslike Landbouvereniging dit by die kerk oorgekoop en dit daarna self begin verbeter en in stand gehou. Die skool het in 1994 geprivatiseer, nadat die Onderwysdepartement dit wou sluit. Daar was op daardie stadium slegs 19 leerders in die skool en die staat het besluit om alle skole met minder as 25 leerders te sluit. Kobus is in 1984 as skoolhoof aangestel by die skool, wat op daardie stadium slegs twee personeellede gehad het. Die skool funksioneer dus as 'n multigraad skool. Volgens Kobus het dit aan die begin maar dol gegaan en het hy die rol van skoolhoof, onderwyser en sekretaresse vertolk. Vandag is daar twee voltydse opvoeders by die skool en daar is twee verdere persone wat musiek en rekenaars op 'n deeltydse basis onderrig. Sedert 2009 is daar ook 'n voltydse sekretaresse aangestel. Die skoolgebou bestaan uit 'n skoolsaal, twee klaskamers, 'n rekenaarsentrum en 'n kantoor. Op die terrein is daar 'n tennisbaan (wat ook as 'n netbalbaan dien) en 'n rugbyveld. Daar is tans 38 leerlinge in die skool - 12 leerlinge in die Grondslagfase klas (Graad 1 tot 3) en 26 leerlinge in die Intermediêre en Senior klas (Graad 4 tot 7). Die leerders van die skool is hoofsaaklik uit die plaaslike omgewing en 'n paar leerlinge word daaglik met 'n bus vanaf die dorp aangery. Die feit dat die skool so min leerders akkommodeer, hou volgens Kobus (1:4:68-68) verskeie voordele in:

*Omdat die skool so klein is, ken jy amper elke kind se gemoedstoestand en weet jy onmiddellik as daar iets fout is. Jy moet 'n liefde hê vir jou kinders en ook betrokke wees by jou kinders en ek dink ons slaag nogal goed om ons kinders besonder goed te ken. Mens sien die geweldige liefde wat die kinders ook vir die skool het, soos wat ons oudleerlinge op gereelde basis die skool kom besoek. So die grondslag wat ons lê is goed.*

Die skool funksioneer basies as 'n groot gesin en daar word jaarliks 'n groot uitstappie gereël waarby al die ouers en leerders betrokke is. Die ouers ken mekaar baie goed en is baie betrokke by funksies.

### **5.3 Die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole as veld**

Soos aangedui in hoofstuk 3 afdeling 3.3.1 is velde volgens Bourdieu sosiaal gekonstrueerde gebiede van aktiwiteit en bestaan die gemeenskap uit 'n aantal velde wat mekaar oorvleuel, maar wat elkeen ook 'n groot mate van outonomie het, elk met sy eie logika en praktyke. In hierdie afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die skoolhoofde se belewenis van die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole as veld.

#### **5.3.1 Onderwys word geherdefinieer in terme van ekonomiese terme**

Kobus (1:4:78-81) definieer die fokus van onderwys en skole as die geestelike voorbereiding van kinders vir die lewe. Hy glo in die ontwikkeling van kinders in totaliteit sodat die kinders eendag as volwaardige burgers hulleself kan handhaaf in die grootmensewêreld en as volwassenes 'n verskil kan maak. Merwe (1:2:85-86) sluit hierby aan deur te benadruk dat dit belangrik is dat kinders skool moet geniet. Wim (2:1:71-73) beleef dat die skoolhoof se fokus op kinders al hoe minder word soos wat ouers en opvoeders van skoolhoofde verwag om skole te bestuur, sodat alles goed moet verloop:

*Op die oomblik, in 'n mindere mate natuurlik, is ons fokus op ons kinders - dit raak al hoe minder..... Ons is behep met dat ons die kinders moet gee wat hul nodig het, daarom is ons baie betrokke met fondsinsameling. Somtyds moet ons van ons skooltyd afknyp dat ons moet tyd maak vir ons fondsinsameling, sodat dit effektief kan wees, sodat ons geld kan hê om die skool te kan bestuur. 'n Skoolhoof het 'n opvoeder geword en later 'n skoolhoof om 'n opvoeder te wees van kinders. Om kinders se hand te vat en van hulle grootmense te maak wat hul plek in die wêreld kan volstaan. Nou word u die persoon wat goeie uitslae moet fasiliteer. Dit veroorsaak sekerlik dat mens se fokus skuif en jy praktyke gebruik om onderwysers aan te moedig om goeie uitslae te produseer? Dit plaas 'n ou in 'n moeilike posisie. Dis doodreg en die fokus word in werklikheid verskuif.*

Skoolhoofde beleef dat die fondse wat die staat aan skole voorsien, nie genoegsaam is om al die behoeftes van die skool te diens nie. Volgens Merwe (2:2:29-29) dek die jaarlikse norme

en standaard-toekenning van die staat slegs 4% van Skool Twee se begrote uitgawes en veroorsaak dit dat skole onder druk is om eie fondse in te samel in die vorm van skoolgelde en fondsinsamelings. Laasgenoemde veroorsaak volgens Merwe (2:2:34-34) dat die fokus van die skoolhoof verskuif:

*So waar lê die fokus dan? Die fokus lê by finansies, by fondse en daarom moet jy dit soos 'n besigheid bestuur. Dit maak uitdagings op ander plekke om geld te kry en omdat jou fokus by finansies is, is dit nie noodwendig by jou kernbesigheid, die kurrikulum nie. Die planne wat 'n mens maak, vat noodwendig van jou tyd, dit vat 'n klomp bestuur, dit vat jou fokus weg van waar jy moet wees (2:2:92:92). Dit wat jy aanvanklik opgelei is voor, dit wat jy die onderwys betree voor, is nie meer wat jy doen nie en dit skep by jou spanning, want jy groei in 'n ander rigting as wat jy aanvanklik gedink het en waarvoor jy opgelei is en wat jy gedink het jy gaan doen. So jou hele professionele ingesteldheid het verander, want jy moet hierdie "besigheid" bedryf, anders werk dit nie. Dit skep definitief 'n groot mate van spanning (2:2:40:43). Persentasie-gewys van jou dag? Sjou, dis moeilik om te sê, ek sou sê seker goed 60% van jou dag. Daai bestuur van geld en mense, dit kan selfs bietjie meer wees (2:2:34:37).*

Privaatskole kry volgens Kobus (2:4:29-29), buiten vir die bedrag per leerder geen ondersteuning van die Departement nie. Alle uitgawes om die skool te laat funksioneer, die salarisse van alle personeel, asook alle hulpmiddele moet uit eie fondse betaal word. Daarom is die skool baie afhanklik van ouers se insette. Volgens Wim (3:1:109-113) is daar gebrekkige inligting aan skole verskaf oor wat skoolgeldvrye status vir skole gaan behels. In die praktyk het dit tot gevolg dat die skool se inkomste gehalveer het nadat die skool se status verander het. Die rede hiervoor is dat die norme en standaard-toekenning, anders as wat verwag is, ingesluit is by die bedrag wat die skool by die staat ontvang om te kompenseer vir die skoolgelde wat nie verder gehêf mag word nie. Die skoolhoofde beleef dat die sterk fokus wat vanaf die kant van die onderwysdepartement op Geletterdheid en Gesyferdheid geplaas word, kan veroorsaak dat skoolhoofde op leerderprestasie, eerder as op opvoeding kan fokus. Merwe (3:2:94-95) lig dit as volg toe:

*Ja, dis natuurlik die gevaar. Ek meen ons sien dit nou reeds met die Gr 3 en Gr 6 toetsing in Geletterdheid en Gesyferdheid, dat die fokus is baie sterk daarop en kinders word afgerig om die vraestelle te kan skryf. Hulle word ingeoefen voor die*



*tyd en dit maak dat onderrigtyd “verlore gaan” omdat hulle voorberei word om die eksamens te skryf omdat dit so prestasie-gedrewe is.*

In openbare skole word skoolhoofde, volgens Kobus (3:4:74-75) aanspreeklik gehou vir die uitslae in Geletterdheid en Gesyferdheid. Dit veroorsaak ‘n oormatige fokus op effektiwiteit en leerderprestasie in plaas van die opvoeding van die kind in totaliteit en gee aanleiding tot afrigting eerder as opvoeding (3:4:76-78). Die skoolhoofde is deur die bank baie ongemaklik daarmee dat daar in die toekoms van skoolhoofde verwag kan word om ‘n kontrak te teken wat aan leerderprestasie gekoppel is. So ‘n praktyk kan volgens Kobus (3:4:70-75) toenemend daartoe aanleiding gee dat skoolhoofde slegs op prestasie fokus. Die realiteit is dat die opvoeders, en nie die skoolhoof, primêr verantwoordelik is vir onderrig, daarom sal die skoolhoof die fokus van die volle personeel op leerderprestasie moet fokus om te verseker dat die gestelde doelwitte bereik word.

In hierdie afdeling is die data opgeteken wat verband hou daarmee dat onderwys geherdefinieer word in terme van die bydrae wat dit lewer in ekonomiese terme. In die volgende afdeling word data opgeteken wat verband hou met hoe opvoedingsbetekenis gesoek word in markgeskiktheid en doeltreffendheid.

### **5.3.2 Opvoedingsbetekenis gesoek in markgeskiktheid en doeltreffendheid**

Die skoolhoofde beleef toenemend dat doeltreffendheid vanuit verskeie oorde beklemtoon word. Volgens Wim (2:1:84-84) is daar druk en verwagtinge vanaf die ouers en opvoeders dat alles in plek moet wees en alles glad moet verloop. Prestasieteikens wat deur die distrikskantoor en hoofkantoor gestel word, vererger hierdie druk en veroorsaak volgens Wim (2:1:87-89) dat daar toenemend meer klem gelê word op die leerderprestasie (veral in graad 3 en 6), eerder as op die leerder se opvoeding, sy maniere, sy voorkoms en taalgebruik. Doeltreffendheid word volgens Wim (2:1:94-97) aangemoedig deur prestasie-toekennings aan die nie-onderwyspersoneel en die Geïntegreerde Gehalte Bestuurstelsel (GGBS) van opvoeders:

*Ja, in ‘n sekere mate help dit ons dat die mense kan presteer. En daar word ‘n geelwortel uitgehang in die vorm van ‘n salarisverhoging of prestasiebonus.*

Volgens Merwe (2:2:37-37) wy hy tot 60% van sy dag aan die bestuur van geld en mense met die oog op doeltreffendheid, daarom dink hy ‘n Meestersgraad in



Besigheidsadministrasie (MBA) is vandag 'n beter opsie vir 'n skoolhoof as nagraadse opleiding in die onderwys. Merwe (2:2;54-54) motiveer dit as volg:

*Uit die aard van die saak omdat jy 'n klomp besigheidsbeginsels moet toepas, moet 'n mens koste-effektief wees en daarom is daar 'n klomp druk daarop. 'n Deel van die uitdaging vir my is ook om aan jou ouers en aan jou kinders goeie onderrig te gee, maar ook koste-effektief te wees omdat jy met 'n gedeelte daarvan met hulle geld werk.*

Merwe (2:2:50-51) en Wim beleef dat uitsette in die vorm van meetbare doelwitte in die vorm van leerderprestasie gemeet word, eerder as in opvoedkundige vaardighede. Hulle skryf laasgenoemde toe aan die toetsing van die graad 3's en graad 6'e en die Nasionale Assesserings wat fokus op leerderprestasie. Hierdie stelsel veroorsaak volgens Anton (2:3:42-47) baie bykomende administrasie in die vorm van vergaderings, verslae en beleide, wat veroorsaak dat skoolhoofde nie tyd kry om onderrig en leer effektief te monitor nie. Volgens Kobus (2:4:20:20) is GGBS nie van toepassing op privaatskole nie. Hy meet homself op 'n informele wyse aan sy leerders se prestasie. Die SBL van 'n privaatskool bepaal in 'n groot mate waarin opvoedingsbetekenis gesoek word en wat die fokus van die skool en die skoolhoof moet wees. Kobus (2:4:40-41) stel dit as volg:

*Nee, in my geval is ons nog sterk ingestel op die opvoeding van die leerlinge. My bestuursliggaam het dit ook so aangedui dat die finansiële aspekte in 'n groot mate hulle verantwoordelikheid is, terwyl ek meer moet konsentreer op die ontwikkeling van my kinders in die oorvleueling van die skool. Ek moet sorg dat hul die regte opvoedkundige opleiding ontvang.*

Volgens Kobus (2:4:50-50) is daar wel druk om te verseker dat die leerders goed presteer, maar is deelname aan toetse bloot vrywillig van aard. Kobus sien die rol van die skool en die betekenis van opvoeding as baie wyer as bloot doeltreffendheid. Wim (3:1:69-72) ondersteun hierdie standpunt:

*Daar is opvoedingswerk wat plaasvind. Daar is 'n klomp ander take in 'n skool. Onderwys en leer is nie net sistemiese evaluering nie. Dis meer as net prestasiedoelwitte. Dis so...Op die huidige oomblik word ons meer gedruk om te kan presteer, ongeag die omstandighede waardeur ons gaan. En daardie druk is 'n*

*onregverdige druk. Die eerste fokus is natuurlik die hoof. En die hoof sit weer druk op die onderwysers. Dis nie regverdig nie .*

In die hieropvolgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou daarmee dat die skool as veld verander, deurdat die siening van skoolhoof-wees, verander van opvoedingsleier tot besigheidsbestuurder.

### **5.3.3 Van opvoedingsleier tot besigheidsbestuurder**

Soos reeds vermeld, wy Merwe (2:2:37-37) tot 60% van sy dag aan die bestuur van geld en mense met die oog op doeltreffendheid, daarom voel Merwe dat die werk van 'n skoolhoof meer die van 'n besigheidsbestuurder as die van 'n opvoedingsleier behels. Merwe dink daarom dat 'n MBA graad vandag 'n beter opsie vir 'n skoolhoof is as nagraadse opleiding in Onderwys. Merwe (1:2:73-73) motiveer dit as volg:

*Ek hou van die bestuur van die skool. Ek hou daarvan. Ek hou daarvan om die personeel, nie in 'n rigting in te druk nie, maar so te beïnvloed dat ons die werk so kan doen soos wat ek glo - as ek hierdie skool se visie en my visie sien, waarnatoe ons moet gaan. Dis vir my lekker.*

Wim (2:1:73-75) sluit hierby aan:

*Op die oomblik, in 'n mindere mate natuurlik, is ons fokus op ons kinders - dit raak al hoe minder. Ons is behep met administratiewe werk. Ons is behep met dat ons die kinders moet gee wat hul nodig het, daarom is ons baie betrokke met fondsinsameling. Somtyds moet ons van ons skooltyd afknyp dat ons moet tyd maak vir ons fondsinsameling, sodat dit effektief kan wees, sodat ons geld kan hê om die skool te kan bestuur.*

Kobus (2:4:40-41) voel dat hy nog steeds sy rol as opvoedingsleier kan speel omdat die SBL van die privaatskool die sake en die finansiële aspekte in 'n groot mate hulle verantwoordelikheid maak. Die bestuurs- en leierskappraktyke wat Kobus beoefen om die skool effektief te laat funksioneer, word nie deur die Onderwysdepartement bestuur nie, maar die Beheerliggaam van die skool het die finale sê. Hy beskryf dit soos volg:

*Dit word tog verwag van jou, maar ek sit in die gelukkige posisie dat ek 'n klomp ouers het wat goeie finansiële kennis het en hulle doen hoofsaaklik daardie sake. Ek konsentreer maar meer op die opvoedkundige deel van die skool.*

In die volgende afdeling word die data opgeteken wat aandui hoe die manifestering van die neoliberale diskoerse in die skool as veld tot gevolg het dat skoolhoofde toenemend hulself moet oriënteer ten opsigte van die belange van die staat en die belange van die gemeenskap.

### 5.3.4 Neoliberale diskoers: Staat en gemeenskap

Wim (3:1:92-92) sien homself as skoolhoof tot diens van die gemeenskap en dit is vir hom belangrik om na die belange van die gemeenskap om te sien. Hy benadruk egter dat daar van hom verwag word om toe te sien dat die beleid en wetgewing van die staat uitgevoer word, alhoewel dit nie altyd maklik is nie. Dit is somtyds nodig om beleid en wetgewing aan te pas by die plaaslike konteks. Merwe (3:2:113-113) beleef dat 'n skoolhoof 'n keuse moet maak:

*Ja, jy is of 'n agent van die staat of in diens van die gemeenskap. Omdat die klem groot val op prestasie en jy gemeet word aan daai prestasie sou ek sê is jy baie meer geneig om tevredenheid by die departementele beamptes te skep as wat jy miskien die behoeftes van jou gemeenskap in gedagte sou hou.*

Volgens Merwe (3:2:125-126) is dit nie maklik om die balans tussen die belange van die staat en beste belang van die skool en die gemeenskap te handhaaf nie:

*Jy moet dit maar balanseer. Dit is deel van die taak. Jy moet dit uitvoer, daar is nie 'n verbykom kans nie. Ek kan nou nie aan iets prakties dink wat mens doen nie. Maar dit is die verwagting. Jy moet seker maak dat jy jou taak uitvoer soos wat die departement dit van jou verwag en jy moet seker maak dat jou ouers gelukkig is hoe jy die werk doen.*

Volgens Anton (3:3:102-102) word daar van skoolhoofde verwag om in lyn met die beleid van die staat te handel, maar dit nie maklik is nie omdat daar 'n bepaalde verwagting by die gemeenskap is. Die skoolhoof word as 'n gemeenskapsleier gesien, met 'n rol om te speel:

*Jou beleid moet maar altyd in lyn wees met die van die Staat. So jy probeer jou dinge doen, maar jy moet maar sorg dat dit in lyn is met die regering se beleid...En dis nou weer daai kwessie van jy is die leiersfiguur in die gemeenskap, jy is die skoolhoof en ek het grootgeword hier tussen hierdie mense. Dit laat my nogal somtyds voel ek bereik iets. Ek het 'n rol te speel hier.*

Vir Kobus (3:4:93-93) is dit makliker, want hy is in die diens van die skoolgemeenskap en hy sien homself dan ook as iemand wat 'n groot diens kan lewer aan die gemeenskap. Alhoewel

die skool 'n privaatskool is, beleef Kobus (3:4:106-106) dat daar wel belange van die staat is in die vorm van beleid:

*Ek dink dit hou 'n mens op jou tone om te sorg dat jou skool die regte beleid volg en ook toepas in die gemeenskap self, so hulle dra die belange van die skool hoog op die hart.*

In die hieropvolgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou daarmee dat skoolhoofde toenemend nie meer bepaalde ure werk nie.

### **5.3.5 Van agt tot vyf tot voltyds aan diens**

Al vier die skoolhoofde is dit eens dat 'n skoolhoof se werkslading nie in 'n gewone agt tot vyf werksdag ingepas kan word nie en beleef dat hulle werkslading oor die afgelope tien jaar baie toegeneem het. Al vier die skoolhoofde se dag begin baie vroeër as agt en duur meestal tot na sononder. Wim (2:1:43-48) skryf die toename in werkslading toe aan bykomende administratiewe take 'n toename in besoeke van personeel van die distrikskantoor. Wim (2:1:110-110) stel dit soos volg:

*Ek het nie tyd nie. Ek het nie tyd nie. As die nood sou druk, moet ons tyd maak daarvoor....Baie het verander. Ek het tyd gehad vir lestyd. Die afgelope 2 jaar gee ek nie les nie. My werk het opgehoop as gevolg van die klas toe gaan....Ja, daar is baie administratiewe pligte wat deurkom. Vroeër jare was dit oor langer tydperke, maar nou is dit oor korter tydperke. Dit maak die administratiewe las groter. Ek moet baie oggende vroeg opstaan en baie aande laat gaan slaap om al hierdie beleide te skryf en in plek te kry.*

*Die Departement gee vir ons opdragte en baie van daai opdragte kom baie na ons toe in groot getalle, soos in baie op 'n slag. Die tydperk van inhandiging kan somtyds kort wees, so ons kry nie altyd 'n billike tyd om dit te voltooi nie. En as gevolg van daai kort kennisgewings wat ons kry, is dit nie altyd wat mens gehaltewerk ingee nie (Wim 3:1:8:8).*

Volgens Wim (3:1:16-25) is dit nodig om tydens namiddae en aande tyd aan skoolsake te gee, anders gaan hy nie sy take kan voltooi nie. Wim werk ook oor sommige naweke en die eerste en laaste paar dae van vakansies om sy werk afgehandel te kry. Merwe (2:2:6-6) sluit hierby aan en beskryf sy gemiddelde werksdag as van kwart voor sewe tot vyf in die middag

by die skool en in die aand tuis besig met voorbereiding en nasorg van leerders se werk. Merwe (2:2:26-26) reageer soos volg op die stelling dat 'n skoolhoof se werk nooit klaar is nie:

*Ja, dit is beslis so. Daar is maar altyd 'n volgende iets wat mens klaarmaak wat aanleiding gee tot 'n volgende taak wat afgehandel moet word. Ek stem daarmee saam.*

Volgens Merwe (3:2:59-70) is daar net nie genoeg ure in 'n normale werksdag om al sy take af te handel nie en is dit dus noodsaaklik dat hy in die aand, oor naweke en ook tydens vakansies aan sy verantwoordelikhede as skoolhoof aandag moet gee:

*So na agt as mens die gewone huishoudelike take uitgesorteer het, dan doen 'n mens daai werk...Daar is voorbereiding wat mens moet doen vir 'n nuwe week, al die beplanning wat moet ingaan vir 'n nuwe week. Ek praat van gewone bestuursbeplanning wat 'n mens oor 'n naweek moet doen. Daar is net nie genoeg ure in die week om dit te doen nie. As dit 'n korter skoolvakansie is, probeer 'n mens maar om die werk afgehandel te kry. Dis amper makliker om net deur die kort vakansie te werk. In 'n langer vakansie probeer mens om so 'n week voor die skool begin, weer jou take aan die gang te kry.*

Merwe skryf sy eie toename in werkslading hoofsaaklik toe aan die feit dat skole al hoe meer soos besighede bestuur moet word en dat daar deurentyd fondse gegenereer moet word. Volgens Merwe (2:2:46-46) spandeer hy tot 60% van sy dag aan laasgenoemde verantwoordelikheid. Anton (2:3:6-10) kry nie deur die loop van die skooldag tyd om administratiewe take af te handel nie, aangesien hy deur die loop van die dag as skoolhoof hoofsaaklik die werk van 'n magistraat en maatskaplike werker doen en dan dus noodgedwonge gereeld saans moet terugkom skooltoe om administratiewe take af te handel. Anton (2:3:6-10) stel dit soos volg:

*Ek werk omtrent elke weeksaand. Gisteraand is ek so tienuur se kant hier weg. Ek het een aand gewerk tot vier uur die volgende oggend toe. Dit is 'n groot probleem. Dit is interessant hierdie goeters, want toe ek jonger was, het ek skoolgehou, ek het rugby geoefen, ek het rugby afgerig, ek het rugby gespeel - ek het my eie oefening gedoen en ek het nog tyd vir my huis gehad. Deesdae is dit nie so nie. Ek moet wag dat almal weg is, dan moet ek 'n rukkie aanbly. Dan moet ek so 'n vinnige knikkie gaan vat by*

*die huis. Vir oefen is daar nie tyd nie. Nou moet ek my eie program so aanstel dat ek vyfuur soggens oefen, want deur die dag is daar nie tyd nie. En dan saans is dit vergaderings. So hier 10 uur dan kom ek eers tot ruste, as ek nie nog by die skool verder kom werk nie.*

Volgens Anton veroorsaak die toename in werk dat skoolhoofde onder druk kom en moet hy deurentyd daarop let dat hy nie sy eie gesondheid benadeel nie, want sy werk raak soos 'n wegholtrein en 'n mens sukkel om voor te bly. Ook Kobus se werksdag is langer as agt tot vyf. Volgens Kobus (2:4:6:11) is hy 90% van die dag egter met onderrig besig, terwyl die namiddae en weeksaande gewy word aan die afrigting van sport, voorbereiding van die volgende dag se onderrig en nasienwerk. Kobus (2:4:14:14) stel dit soos volg:

*In die middag as die skool uitkom, bly ek gewoonlik hier tot so vieruur halfvyf se kant. Ek doen voorbereiding en konsentreer baie op nasienwerk... Ons bied soos enige normale skool al die sport - tennis, atletiek, krieket, rugby en netbal. So ons het al die sportsoorte en in 'n skool soos die is die skoolhoof betrokke by alles. En in my geval, ek moet atletiek afrig, rugby afrig, tennis en in baie gevalle moet ek maar self die kinders vervoer na die sportgeleenthede toe. Dit vat geweldig baie tyd in beslag. Ons het nog skooluitstappies en dinge en ons probeer absoluut alles doen wat groot skole doen al is ons 'n klein skooltjie.*

In die hieropvolgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou daarmee dat die veranderinge in die skool as veld toenemend veroorsaak dat skoolhoofde statistiek fabriseer en manipuleer as gevolg van die manifestering van performatiewe maatreëls in die skool as veld.

### **5.3.6 Performatiwiteit deur fabrisering en manipulering van statistiek**

Volgens die skoolhoofde is daar druk op hulle vanaf die kant van die onderwysdepartement om 'n hoë deurvloeyfer van leerders te handhaaf en word daar in sommige gevalle leerders aangestuur wat nie gereed is vir die volgende graad nie, om 'n bottelnek in 'n betrokke graad te voorkom. Volgens Merwe (1:2:65-66) werk die stelsel van leerders aanstuur ter wille van 'n goeie deurvloeyfer kontraproduktief:

*Ons het jaarliks met die promosie en progressie kinders wat ons aanbeveel vir meer tyd wat hulle dit nie goedkeur nie. Die kinders se punte is volgens hulle dan te goed en hulle moet eerder aangestuur word. Die beleid op hierdie stadium is nog dat*

*kinders moet vorder volgens hulle ouderdomsgroep en dit skep 'n probleem. Dit skep ook frustrasie by onderwysers, want jy het baie gedoen om die kind deur die jaar te help en baie keer is daar 'n laksheid van die kind om te werk en dan is dit beter dat so 'n kind die jaar herhaal om die werk onder die knie te kry.*

Anton (1:3:156-158) benadruk ook dat beleid veroorsaak dat daar 'n goeie deurvloei van leerders gefabriseer word, omdat leerders net 'n bepaalde aantal jaar in 'n fase mag wees. Dit skep in der waarheid 'n ander groter probleem omdat dit veroorsaak dat daar 'n natuurlike deurvloei van kinders plaasvind, ten spyte daarvan dat hulle nie die vaardighede het nie. Leerders beland dan in 'n klas sonder dat hulle in staat is om te verstaan wat in die klas aangaan.

In die hieropvolgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die vryheid van keuse tussen skole.

### **5.3.7 Die vryheid van keuse tussen skole**

Volgens die skoolhoofde is daar kinders van die naburige dorpe, wat op hulle dorp skoolgaan. Dit word volgens Wim (1:1:22-23) toegeskryf aan die vryheid van keuse van ouers en leerders en volgens Merwe (1:2:82-82) aan die sterk bemaking van die skool. Volgens Anton (1:3:100-102) is daar Xhosa- en Zoeloesprekende leerders van 'n naburige dorp wat by sy skool ingeskryf het. Dit was egter nie moontlik om hulle in hulle huistaal te akkommodeer nie. Volgens Wim (2:1:149-150) is skole onder druk om hulself te bemak om te verhoed dat hulle kinders verloor:

*Ons het 'n bemakingskomitee. Wat hul agtergekom het, is dat omtrent meer as die helfte van die ouers is nie werklik bewus van wat werklik by ons skool aangaan nie. Die bemakingskomitee se werk is om dit oor te dra en te verhoed dat daai kinders na ander skole toe gaan.*

Ten spyte van die bemaking verloor sy skool volgens Wim (2:1:156-157) leerders aan Merwe se skool omdat daar 'n persepsie bestaan dat die oud-Model C skole, 'n beter opvoedingspakket bied. Merwe (2:2:113-119) skryf die toestroming van leerders na sy skool toe aan die feit dat die skool 'n groot verskeidenheid aktiwiteite bied en dat die skool aggressief bemak word. Dit gee volgens Merwe daartoe aanleiding dat leerders selfs van 'n naburige dorp wat 60 kilometer weg is, daaglik met behulp van busvervoer na sy skool vervoer word. Die vryheid van keuse van ouers en leerders veroorsaak volgens Merwe



(2:2:113-119) dat daar nie net 'n onderlinge kompetisie tussen die skole op die dorp is nie, maar ook 'n kompetisie is met skole op buurdorpe. Hierdie situasie veroorsaak volgens Merwe (2:2:105-108) dat skole en skoolhoofde onder druk is om aan die verwagtinge van ouers en leerders te voldoen:

*Ek dink ouers se verwagtinge van 'n skool, dit wat jy op die tafel kan sit, wat jy hulle kan bied, en as hulle nie tevrede is daarmee nie, gaan hulle iets anders soek wat aan hulle verwagtinge kan voldoen. Mens wil graag jou ouers en kinders akkommodeer by jou skool en daarom maak jy die pakket en die spyskaart so groot as moontlik wat bestuur moet word. Daardeur wil jy jou leerdertal behou en wil jy sorg dat die ander skool nie beter daaraan toe is as wat jy is nie. Dit maak dat daar meer sake is om te bestuur, juis omdat jy 'n wye verskeidenheid van aktiwiteite wil aanbied.*

Volgens Merwe (3:2:37-39) veroorsaak die feit dat daar nie 'n beleid van sonering, wat bepaal dat leerders hul naaste skool moet bywoon nie, bykomende werk vir die skoolhoof, omdat bemarking nou 'n groot deel van die skoolhoof se werk is:

*Ja, bemarking is 'n groot gedeelte van ons werk sodat die boodskap kan uitgaan dat dit goed gaan met die skool, sodat ouers eerstens tevrede is met die kinders wat jy in jou skool het, dat ouers tevrede is en nie die kind sal wegvat nie, en natuurlik dat jy sal kinders trek .*

Volgens Merwe (3:2:41-42) is die privaatskool in 'n kompetisie met hom gewikkel vir die regte leerders, wat hy beskryf as leerders uit 'n sterk sosio-ekonomiese groep:

*Die ander ding wat in ons platteland opskiet is kleiner privaatskole. Dit lyk vir ouers in baie gevalle 'n novelty, en 'n statussimbool vir ouers. So ouers gaan definitief ook daarvoor. En dit is 'n sterk kompetisie vir ons en ouers is dalk bereid om bietjie meer geld uit te haal om dan hul kind by hierdie skool te kry. Uit die aard van die saak wil jy mos graag daardie kinders behou. Dit is die kinders wat op die ou einde die skool se naam uitdra en die ouers wat betrokke is by die kinders, by hul akademie en sport en dit is die ouers wat hul skoolgeld betaal en die skool finansiëel dra. Dit is die tipe mense wat jy graag wil hê. En daarom moet jy hard werk om hulle te behou.*

Volgens Merwe maak hy van verskeie bemarkingsaksies gebruik, maar bly 'n skool se leerders die skool se grootste bemarkers, daarom is dit belangrik dat die leerders gelukkig is



en netjies is en dat die beeld wat huis toe gaan positief is. Dit is verder somtyds selfs nodig om ouers te skakel wat twyfel oor waar om hulle kinders te laat skoolgaan, of wat dit oorweeg om hulle kinders na 'n ander skool te verskuif (3:2:44-46). Anton (2:3:115-115) beleef nie werklik druk om sy skool te bemark nie en het tot op hede nog nie werklik werwingsaksies gedoen om leerders te lok nie. Dit bly volgens Anton (2:3:113-123) die ouer se keuse waar hy sy kind inskryf:

*Dit bly mos maar die ouer se keuse waar hy die kind wil inskrywe. Ek het nog nooit werwingswerk gedoen by ouers in die gemeenskap wat ek weet finansieel sterker is nie. Die ouers wat finansieel sterker is, skryf oor die algemeen hul kinders by die oud-Model C skole in. Ons sit maar meestal met die kinders wat behoeftig is.*

Volgens Kobus (2:4:79-79) plaas die vryheid van keuse druk op skole om te presteer en veroorsaak dit in die proses meer werk vir die skoolhoof en personeel:

*Deur doodeenvoudig as jy nie presteer nie, kan 'n ouer maklik sy kind uithaal en in 'n naburige skool plaas. En omdat ons getalle beperk is, wil 'n mens dit juis nie hê nie. Ons wil dit bied wat kinders na ons trek, eerder as om kinders weg te wys. So dit vereis maar baie werk van jou personeel om te presteer.*

In die volgende afdeling word die data opgeteken wat daarmee verband hou dat daar beheer deur middel van die gebruik van data toegepas word.

### **5.3.8 Van beheer van die self tot beheer deur data**

Die drie skoolhoofde wat by staatsondersteunde skole betrokke is, beleef al drie dat beheer deur data die afgelope paar jaar baie toegeneem het. Dit word toegeskryf aan verskillende stelsels wat deur die onderwysdepartement geïmplementeer is en wat data genereer, wat vir beheer aangewend word. Al drie die skoolhoofde het verwys na die Leerder Bestuurstelsel (LBS) en die Sentrale Onderwys Bestuur Inligtingstelsel (SOBIS), wat bykomende administrasie veroorsaak en waarvan die inligting vir beheerdoeleindes aangewend word. Wim (2:1:35-35) beskryf die stelsel soos volg:

*My persoonlike mening is dat dit 'n goeie stelsel is, maar die Departement wat dit geïmplementeer het, hulle gebruik dit nie self soos die inligting daar is nie. Ons moet elke maand afwesigheid instuur, terwyl dit wel op LBS is. So hulle is self nie instaat om die data af te trek wat hulle vra nie. Hulle dupliseer dit en vra dit later weer aan.*

Volgens Wim (2:2:38-38) veroorsaak die stelsels wat data versamel baie bykomende administrasie en het skole nie bykomende administratiewe personeel vir die doel bygekry nie. Verder word die skoolhoof persoonlik verantwoordelik gehou vir die korrektheid van die data. Volgens Merwe (2:2:18:18) is hy verantwoordelik om toe te sien dat die data op datum gehou word en vir die korrektheid van die data. In die geval van sy skool is die taak gedelegeer aan die skool se sekretaresse. Die sekretaresse kon egter nie al die bykomende administratiewe werk behartig nie en die SBL moes volgens Merwe (2:2:18-23) noodgedwonge 'n bykomende administratiewe persoon in diens neem:

*Aan die einde van verlede jaar het die Beheerliggaam 'n ontvangsdame aangestel, want dit is onmoontlik vir een persoon om al hierdie take te verrig. So word die taak van die sekretaresse verlig deur mense te ontvang, afsprake te maak en kinders se broodjies te ontvang, pleistertjies plak, sodat die sekretaresse kan fokus op hierdie datahantering. So indirek het dit eintlik gebeur dat die sekretaresse grotendeels 'n ander werk begin doen het as wat hulle tien jaar gelede gedoen het.*

Anton (2:3:22-22) se skool beskik oor die dienste van twee voltydse administratiewe beamptes. Die een persoon is 'n opgeleide rekenaarkundige en is uitsluitlik verantwoordelik om die data by te hou op SOBIS en LBS, terwyl die ander persoon al die ander administrasie doen. Volgens Kobus (2:4:23-23) is privaatskole nie betrokke by SOBIS en LBS nie. Die skool gaan wel volgende jaar (2012) by SOBIS inskakel.

Die ander vorm van databeheer wat 'n groot impak het op die werk van die skoolhoofde, is verpligte prestasieteikens wat skole moet stel en wat gemonitor word deur die Onderwysdepartement. Volgens Wim (1:1:167:174) word die prestasie van skole teenoor gestelde teikens gemeet en as skole nie die teikens bereik nie, word hulle baie sterk aangespreek deur die distrik- en hoofkantoor en word daar indringende vrae gevra:

*As jy swak presteer, dan word daardie hoofde ingeroep en dan word daar ernstig met hulle gepraat. Mnr Brian Schreuder (van die WKOD) was baie moeilik. In 2005 was ek op studieverlof en Mnr Brian Schreuder het ons skool ook ingeroep. Ons was nou nie so aan die swak kant nie, maar die ander skole .. die manne was baie, baie sterk aangespreek.*

Dit wil volgens Wim (3:1:69-72) voorkom asof die Onderwysdepartement in die proses prestasiedoelwitte benadruk en veroorsaak dat die fokus verskuif weg van opvoeding na die bereiking van gestelde doelwitte:

*Daar is opvoedingswerk wat plaasvind, daar is 'n klomp ander take in 'n skool. Onderwys en leer is nie net sistemiese evaluering nie. Dis meer as net prestasiedoelwitte. Dis so. Op die huidige oomblik word ons meer gedruk om te kan presteer, ongeag die omstandighede waardeur ons gaan. En daardie druk is 'n onregverdige druk. Die eerste fokus is natuurlik die hoof. En die hoof sit weer druk op die onderwysers. Dis nie regverdig nie.*

Merwe (3:2:111-111) voel soos hy dit stel, in 'n blik gedruk deur die stelsel en die feit dat die prestasiegedrewe stelsel veroorsaak dat hy nie tyd oor het om op sy eie inisiatiewe te fokus nie. Hierdie situasies het 'n invloed op sy praktyke deurdat hy toenemend verplig word om op leerderprestasie, eerder as op opvoeding te fokus. Leerders word volgens Merwe spesiaal voorberei om die teikens te bereik:

*Kinders word afgerig om die vraestelle te kan skryf. Hulle word ingeoefen voor die tyd en dit maak dat onderrigtyd "verlore gaan" omdat hulle voorberei word om die eksamens te skryf omdat dit so prestasie-gedrewe is.*

In die volgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die desentralisering van die onderwys en skoolgebaseerde bestuur.

### **5.3.9 Desentralisering van die onderwys en skoolgebaseerde bestuur**

In al vier die skole is daar volgens die skoolhoofde ingevolge die bepalinge van SASA skoolgebaseerde bestuur geïmplementeer in die vorm van 'n verkose Beheerliggaam, waarop die ouers die meerderheid van die lede vorm. Wim, Merwe en Anton se skole beskik al drie ook oor Artikel 21 status, alhoewel Wim en Anton se skole skoolgeldvrygestelde skole is. Volgens Merwe (3:2:17-22) kan 'n mens laasgenoemde daaraan toeskryf dat die staat poog om soveel skole as moontlik Artikel 21 status te gee. Kobus se skool funksioneer as 'n Privaatskool. Al vier skole se Beheerliggame kan volgens die skoolhoofde as funksioneel beskou word, maar slaag nie volgens die onderskeie skoolhoofde daarin om hulle rol volledig te vertolk nie:

*Die meeste van die ouerkomponent is van die werkersklas wat saans laat huis toe kom en hulle het nie tyd om al die rolle te speel nie en hulle is meeste van die tyd afhanklik van die leiding wat ek hulle gee. Dit kom eintlik alles terug na u toe. Mens wil nie kyk na die onkunde van die mens nie, of dat mense ongeletterd is nie, maar mense moet geletterd wees om 'n geletterde instansie te kan hanteer (3:1:51-54). Hulle verstaan nie regtig nie en is meestal afhanklik van my kant af, van die kantoor se kant af om hulle in te lig wat werklik aangaan en daarvolgens kan hulle eers 'n besluit maak Wim (3:1:43-50).*

*Ek dink jy het taamlik mag oor baie dinge, want jy bestuur basies die Beheerliggaam ook - in ons geval. Baie kere het ons 'n Beheerliggaam wat "as meneer so gesê het, dan doen ons maar so" Anton (3:3:8-9).*

Die feit dat die Beheerliggaam elke drie jaar verander, is volgens al vier die skoolhoofde 'n probleem en veroorsaak dat die skoolhoof in werklikheid in 'n groot mate die rol van die Beheerliggaam vertolk, omdat die verantwoordelikhede uiteindelik op die tafel van die skoolhoof beland, in die geval van sy skool tot 98% van die verantwoordelikhede. Die skoolhoofde stel dit soos volg:

*Ja, want elke drie jaar is dit 'n nuwe aanpassing. Dis nuwe mense met nuwe gedagtes en nuwe onkunde wat na vore kom. Dit is nuwe opleiding wat tydwend is om die skool vorentoe te neem. ....Hulle bevraagteken nie en meng ook nie in nie. Hulle aanvaar dit as vanselfsprekend dat ek oor die kundigheid beskik (Wim 3:1:27-27).*

*As daar nie goeie kontinuïteit in die Beheerliggaam is nie, het jy 'n probleem. As die hele Beheerliggaam wissel, moet mens van vooraf begin om mense in te lig, want hul het nie die agtergrond om hul werk te doen nie (Merwe 3:2:12-13).*

Volgens Merwe (3:2:14-15) realiseer die ideaal dat die Beheerliggaam in subkomitees funksioneer, nie regtig in die praktyk nie:

*Dis die ideaal, maar kom nie orals van die grond af nie. Dit hang af van elke Beheerliggaamlid se dryfkrag. In sekere gevalle, ja, maar in ander gevalle glad nie. Hulle is grootliks van die skoolhoof se leiding afhanklik. Mens moet hul baie goed voor die tyd inlig voordat hulle 'n besluit kan neem.*

Anton (2:3:79-81) bevestig Merwe en Wim se standpunt dat die Beheerliggaam baie van die skoolhoof se leiding afhanklik is. Hy skryf dit daaraan toe dat die ouerlede nie oor genoeg kennis van die skool as geheel beskik nie en dat hulle beperkte tyd beskikbaar het om aan schoolsake af te staan. Verder beleef hy dat die lede van die Beheerliggaam bang is om te veel by die skool gesien te word, omdat die res van die gemeenskap en opvoeders hulle dan as baasspelerig sien. Die ouers op die Beheerliggaam is volgens Anton (2:3:44-44) nie deur die loop van die skooldag beskikbaar nie, daarom beland die werk van die Beheerliggaam op sy tafel, hy benadruk dat dit oor die afgelope tien jaar baie toegeneem het, aangesien daar deurlopend nuwe verantwoordelikhede bykom. Die feit dat die Beheerliggaam bykomende onderwys- en steunpersoneel in diens neem, veroorsaak volgens Merwe (1:2:77-78) en (2:2:29-29) bykomende administrasie vir die skoolhoof:

*So ek sal sê daar is heelwat administratiewe take, nie net rondom die onderwyspersoneel nie, rondom die Onderwysdepartement-betaalde onderwyspersoneel nie, maar ook van die Beheerliggaampersoneel wat van die Onderwysdepartement vereis word. En die bestuur van Beheerliggaampersoneel in totaal. Ons het op hierdie stadium nege onderwysers op die WKOD se Diensstaat, maar ons het net so oor die 20 in diens van die skool omdat die Beheerliggaam voel die klasse is te groot, so ons koop ekstra personeel in om die klasse kleiner te maak en om kundigheid in te kry, klasassistent, remediërende onderrig, bibliotekaresse, rekenaaronderrig, al die gespesialiseerde afdelings van die skool.*

Merwe (3:2:73-74) beleef verder dat skoolgebaseerde bestuur die skoolhoof in 'n moeilike posisie plaas deurdat dit veroorsaak dat daar druk op die skoolhoof geplaas word om inisiatief aan die dag te lê, maar ook dat skoolhoofde hierdeur blootgestel word aan kritiek en die skuld kry as sake nie uitwerk soos verwag word nie. Hy beleef dat nie net amptenare van die onderwysdepartement nie altyd hulle grense ken nie, maar ook dat lede van die Beheerliggaam probeer inmeng in sake wat volgens wetgewing op die terrein van die skoolhoof is:

*Dit hang nou af hoe 'n man sy hand oorspeel. Bv 'n departementele beampte wat nie regtig die grense ken tot waar hy moet betrokke wees nie. Kurrikulumgewys is daar baie graag ouens wat wil inspraak hê in die skool se kurrikulum wat nie regtig op hulle tafel lê nie.*

Al drie die skoolhoofde by staatsondersteunde skole is bewus van die verantwoordelikhede wat kragtens SASA artikel 16A (2) aan skoolhoofde gedelegeer is, naamlik die implementering van die opvoedkundige programme en kurrikulum, die bestuur van die opvoeders en die steunpersoneel, die bestuur van die gebruik van leerondersteuningsmateriaal en toerusting, die uitvoering van werksaamhede wat die Departementshoof aan hom of haar delegeer, die veilige bewaar van skoolrekords en die implementering van beleid en wetgewing. Wim (3:1:6-10) beleef egter dat daar kort-kort weer toestemming gevra moet word. Verder beleef hulle dat al die verantwoordelikhede baie bykomende administrasie veroorsaak, wat in baie van die gevalle op kort kennisgewing afgehandel moet word.

In die geval van Kobus se skool wat 'n privaat skool is, is die situasie heeltemal anders. Daar is volgens Kobus (3:4:9-10) 'n duidelike onderskeid tussen die rol van die Beheerliggaam en die rol van die skoolhoof. Hy as skoolhoof is verantwoordelik vir die skolastiese deel van die skool, naamlik die professionele bestuur van onderrig en leer en die Beheerliggaam vir die administrasie en fondse. Die struktuur van die skool werk anders as in 'n staatsondersteunde skool, deurdat die gesag gesetel is in die Beheerliggaam en nie in die onderwysdepartement nie. Kobus (3:4:12-13) stel dit soos volg:

*Die skolastiese deel is in my hande, die ouers vertrou my daarmee. Die ouers is meer in beheer van die fondse so hulle hanteer dit. Maar ek neem definitief die leiding wat die professionele deel aan betref... Ek is die skoolhoof en ek kry geen opdragte van die Beheerliggaam nie. Ek rig eintlik versoeke aan die Beheerliggaam So is die Beheerliggaam eintlik 'n instansie wat die skool se behoeftes diens.*

Kobus (3:4:54-55) beleef verder dat die Beheerliggaam van die skool die finale sê het oor die aangeleenthede van die skool en nie wetgewing of die Onderwysdepartement nie. Daar is ook 'n baie mooi uiteensetting, tussen wat sy verantwoordelikhede is en wat die verantwoordelikhede van die Beheerliggaam is. Hy beleef egter soos die skoolhoofde in die staatsondersteunde skole dat die feit dat die Beheerliggaam elke drie jaar verander, 'n probleem is (3:4:60-61). Ten spyte hiervan beleef Kobus (3:4:56-59) dat die Beheerliggaam van die skool sy rol reg verstaan:

*Ek dink ons ouers wat in die Beheerliggaam dien, besef duidelik die riglyne. Ek het nog 'n Model C skool se voorskrifte vir 'n Beheerliggaam. Die professionele deel van die skool is my verantwoordelikheid, maar tog is ons openlik en praat ons met mekaar*

*as ons sien daar is tekortkominge en leemtes of sterk punte. Dan konsentreer ons daarop. Maar die Beheerliggaam vertrou my ten volle dat dit wat by die skool aangebied word, die regte dinge is.*

In die hieropvolgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou dat die klem verskuif van opvoeding tot die benadrukking van leerderprestasie.

### **5.3.10 Van klem op opvoeding tot die benadrukking van leerderprestasie**

Merwe (2:2:50-51), Anton en Wim (2:1:87-89) is al drie onder druk as gevolg van die groot premie wat die onderwysdepartement op die uitslae van die sistemiese toetse in graad 3 en graad 6 plaas. Hulle beleef dat die klem besig is om te verskuif weg van opvoeding na die benadrukking van leerderprestasie:

*(Wim) Ja, die prestasietekens wat gestel word. Ons het baie druk daarop. In die sin dat ons kry druk nie net van die distrikskantoor nie, maar ook van die hoofkantoor af - vir watter redes is die prestasie nie na wense nie. So daar word meer klem gelê op die leerderprestasie as op die leerder se opvoeding, sy maniere, sy voorkoms en taalgebruik.*

*(Merwe) Ek dink dat die toetsing van die Gr 3's en die Gr 6'e en dan die Nasionale Assesserings wat gedoen word van Gr 1 tot Gr 9 wat dan nou vir al die kinders is, is juis daarop gefokus om te kyk wat is die leerderprestasie. Dit lyk vir my dan nou of die fokus is om die uitslae te kry en om dan die skool te kategoriseer daarvolgens, maar nie noodwendig om te kyk wat is die opvoedkundige agtergrond waarvandaan dit kom. Ek meen ons sien dit nou reeds met die Gr 3 en Gr 6 toetsing in Geletterdheid en Gesyferdheid, dat die fokus is baie sterk daarop en kinders word afgerig om die vraestelle te kan skryf. Hulle word inge oefen voor die tyd en dit maak dat onderrigtyd "verlore gaan" omdat hulle voorberei word om die eksamens te skryf omdat dit so prestasiegedrewe.*

Merwe, Anton en Wim (3:1:69-76) het 'n probleem met die benadrukking van leerderprestasie en sien 'n skool as 'n opvoedkundige inrigting, waar opvoeding moet plaasvind:

*(Wim) Daar is opvoedingswerk wat plaasvind, daar is 'n klomp ander take in 'n skool. Onderwys en leer is nie net sistemiese evaluering nie. Dis meer as net*



*prestasiedoelwitte. Dis so. Op die huidige oomblik word ons meer gedruk om te kan presteer, ongeag die omstandighede waardeur ons gaan. En daardie druk is 'n onregverdige druk. Die eerste fokus is natuurlik die hoof. En die hoof sit weer druk op die onderwysers. Dis nie regverdig nie.*

Volgens Merwe (1:2:56-60), Wim (2:1:22-26) en Anton (2:3:16-16) word daar van skoolhoofde verwag om planne te maak om leerderprestasie te verhoog, maar is daar baie min ondersteuning van die kant van die onderwysdepartement en dan is die ondersteuning wat gegee word, nie altyd relevant nie en veroorsaak dit baie bykomende administrasie:

*(Merwe) Ons kry maar dinge in plek om die onderwysers te ondersteun. Ons het 'n Rekenaarprogram aangekoop wat kinders help met Wiskunde, om sekere drillwerk in Wiskunde te doen. Ons het gekyk ook na ons tyd-allokasie op ons rooster, dat 'n mens dit in ag neem. Ons het gekyk daarna om ons onderwysers beter toe te rus in die sin rondom opleiding, rondom fisiese benodighede en weer eens word dit gekoop uit die skoolbegroting, geld wat die ouers self voor sorg. Die advies wat hulle verskaf, is in die unieke posisie waar ons in is, nie altyd die antwoorde wat ons voor soek nie. Die pogings wat hulle aanwend om te help is gefokus op programme wat ons weer moet opstel en vir hulle moet ingee, verslae oor wat ons gaan doen om te verbeter. Dis net nog administrasie oor hoe ons dit gaan verbeter. So moet ons 'n program opstel oor hoe ons die gesyferdheid gaan verbeter en dit vir hulle instuur en jy hoor nooit weer daarvan nie. Ek dink dit is die manier hoe hulle probeer help, maar dit is nie noodwendig konkrete hulp wat aangebied word nie.*

*(Wim) Een van die strategieë is herhaling. Dit is informele herhalings. Van die onderwysers het spesiale tye na skool wat hulle met die gemiddelde kind werk. Die gegoede kind is hanteerbaar, maar die gemiddelde kind wil hul bybring na die gegoede kind toe. Dit is lesse wat herhaal word. Dieselfde werk wat die dag gedoen is, dieselfde werk word die middag weer gedoen.*

*(Anton) En dan 'n baie interessante ding wat ek nog al die jare wou doen, is om dit te doen wat die Departement nie wil hê jy moet doen nie. Dit is om 'n sterk klas te kry en hulle vorentoe te bring en te kyk of jy nie ten minste met hulle die prestasie kan lig nie. Wanneer jy bv drie grade het, Gr 3 A, B en C. Dan het jy jou sterk groep en een kan met hulle aangaan. Met die tweede groep moet jy nou bietjie meer speel en by die*



*derde groep, daar moet jy nou baie moeite doen met lees en skryf, want die kinders kan nie lees en skryf nie. Ons gesyferdheid het darem nou van 0 tot 0.8 toe gestyg. Met die geletterdheid gaan dit baie beter, omdat die aandag meer op geletterdheid was. Nou het ek 'n juffrou, Juf Jordaan, wat moet help om daai persentasie te lig, en sy doen dit nogal getrou.*

*Ek kan miskien net een ding bynoem wat ons die afgelope tyd te verhoog, is dat die Beheerliggaam 'n ekstra persoon aangestel het om juis daarop te fokus. In Wiskunde bv is die twee klasgroepe in drie verdeel sodat die groepe kleiner is, sodat daar spesifiek op Gesyferdheid gekonsentreer kan word (Merwe 3:2:101-104).*

Kobus (2:4:98-99) het nie dieselfde belewenis by die privaatskool nie. Sy skool is nie verplig om die sistemiese toetse in graad 3 en 6 te skryf nie. Alhoewel daar prestasieteikens gestel word, is die fokus van die skool op die opvoeding van die kind in sy totaliteit:

*As ons kyk na die missie en visie van ons skool, dan is dit eerstens om ons kinders geestelik voor te berei vir die lewe, maar ook 'n kind in sy totaliteit te ontwikkel. Ons kry dit reg op kulturele gebied en ook op sportgebied en ek dink die kinders stap uit ons skool uit as volwaardige burgers wat hulleself kan handhaaf in die grootmenswêreld. Ons het definitief prestasieteikens wat ons vir ons stel, maar dit wissel van jaar tot jaar. En dit hang af van die inname van jou kinders. Maar ons het definitief prestasieteikens want ons wil hê ons kinders moet goed presteer, veral as hulle hoërskool toe gaan. Vir ons as 'n klein skooltjie en privaatskool het ons baie druk van ander skole om te sien hoe ons kinders wel presteer en aanpas in die hoërskool.*

Anton, Merwe (3:2:87-87) en Wim (3:1:68-68) sal baie ongemaklik daarmee wees as daar van hulle verwag word om 'n kontrak te teken wat aan leerderprestasie gekoppel is:

*(Wim) As hulle vir ons 'n keuse sou gee om te teken, sal ek natuurlik die kontrak weier. Waarom moet 'n mens se standaard gemeet word aan papier? Die standarde van die mense in die kontrak moet gekoppel word aan die integriteit.*

*(Merwe) Daar is baie kontekstuele faktore wat in gedagte gehou moet word as mens kyk na leerders se uitslae. Ek sou baie ongemaklik wees as ek moet pa staan vir*

*leerders se uitslae wat swak is en al die kontekstuele faktore is nie in ag geneem nie. So ek stem nie daarmee saam nie.*

Daar word nie van Kobus verwag om 'n kontrak te teken wat aan leerderprestasie gekoppel is nie. Kobus (3:4:70-73) sou baie ongemaklik met so 'n kontrak gewees het:

*Nee, ek stem definitief nie daarmee saam nie. In my geval sal dit wees as 'n mens regtig gaan kyk in 'n skool soos my situasie en jy kry nou 'n geval waar die kinders werklik onderpresteer, sal ek sê dit is geregverdig as so iets van toepassing gebring word. Jy kan kry dat 'n hoof swak werk verrig en vir jare in so 'n posisie bly, maar ek dink in 'n groot skool sal dit 'n moeilike situasie wees, want dit is mos nie die hoof wat hoofsaaklik verantwoordelik kan wees vir die onderrig nie. Die onderwysers en almal wat daarmee help, is net so deel daarvan.*

In die hieropvolgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die effek van die logika van neoliberalisme op die befondsing van skole.

### **5.3.11 Die effek van die logika van neoliberalisme op die befondsing van skole**

Die gesprekke met die skoolhoofde het aan die lig gebring dat die skole op verskillende wyses befonds word deur die staat. Kobus (1:4:24-24 en 2:4:29-29) se skool as privaatskool ontvang slegs 'n subsidie van die staat vir elke leerder in die skool. Verder moet al die fondse wat benodig word deur skoolgelde en fondsinsamelings gedek word:

*Ons kry nog subsidie van die Departement. Dit wissel geweldig en dit maak nogal ons begroting moeilik. Ons sukkel maar elke jaar met die Departement omdat ons nooit weet onder watter norme en kategorie ons val nie. En ons kry ons eerste subsidie gewoonlik hier laat in Mei of Junie. Dan weet ons eers ons subsidie word goedgekeur vir die jaar. Dit maak dit nogal baie moeilik. Ons kry 'n redelike subsidie per leerling. Die bedrag op hierdie stadium werk so uit R4500 per leerder. So huidiglik sal ons dan R158 000 van die Staat kry. Die res van ons fondse word saamgestel uit skoolfonds, R2 200 per jaar per leerder. Dan hou ons so vier redelike groot funksies per jaar wat dan vir ons so R100000 tot R110 000 per jaar inbring. Daaruit moet die onderwysers se salarisse en ouers wat help, betaal word.*

*Ons privaatskole kry geen ondersteuning van die Departement wat hulpmiddele en sulke dinge aan betref nie. Ons moet dit maar uit eie fondse uit aankoop. So ons is*

*maar afhanklik van ons ouers om op datum te bly met ons nuwe tegnologie, rekenaars en sulke dinge. So dit word uit eie fondse uit gekoop.*

Alhoewel die skole waarby Merwe, Anton en Wim al drie staatsondersteunde skole met Artikel 21 status is word die skole verskillend befonds deur die staat. Anton en Wim se skole is as skoolgeldvrygestelde skole geklassifiseer en is dus van die staat afhanklik vir alle fondse:

*Ons skool is reeds die afgelope 3 jaar geklassifiseer as 'n nie-skoolfonds skool en ons is totaal afhanklik van die Departement wat skoolgelde aan ons oorbetaal om ons norme en standarde te bestel en sekere dinge te kan betaal. Ons het fondsinsamelings, maar dit kom baie, baie swak in. Ons kan ons baie gelukkig ag as ons vir die jaar R50 000 insamel (Wim 1:1:72-72).*

*Die skool is 'n skoolgeldvrygestelde skool. So die Staat gee aan die skool 'n monetêre toekenning vir die jaar en ons kan dan self die aankope doen (Anton 2:3:88-97).*

In die geval van die skool waar Merwe die skoolhoof is, werk dit anders. Die skool is nie 'n skoolgeldvrygestelde skool nie en hef skoolgelde om die norme en standarde toekenning van die onderwysdepartement aan te vul. Die skool moet egter vrystelling van skoolgelde gee aan leerders wat uit huishoudings afkomstig is wat volgens wetgewing daarvoor kwalifiseer, sonder dat die skool gekompenseer word vir die inkomste wat hierdeur verlore gaan:

*As mens 'n eenvoudige som maak, kom 4,3% van ons skool se begroting van die Onderwysdepartement af. Die res is ouers en fondsinsamelings (Merwe 1:2:15-18). Die skoolgeld vir vanjaar was R4 400 per kind per jaar en dan het ons 'n persentasie van ons skoolgeld wat ons op die totale pakket van die begroting wat ge-in moet word deur fondsinsamelings om die boeke te laat klop (Merwe 2:2:78-78). Ons het omtrent 38% van ons kinders wat gedeeltelike of volle vrystelling van skoolgelde kry. Dit is net so by R300 000 wat ons jaarliks moet afskryf daar. Ons kry nie die geld van die Onderwysdepartement terug nie, so dis maar 'n lading op die ander ouers om dan nou 'n gedeelte van jou leerders van die skool te dra (Merwe 2:2:82-82).*

Al vier die skole waar die skoolhoofde werksaam is, is onder druk om fondse te genereer deur middel van fondsinsamelings. Dit sit druk op die werkslading van die onderskeie skoolhoofde en die opvoeders betrokke by die skole:

*(Wim) Ja, ons het spesiale pogings wat ons aanwend om ons Beheerliggaampos te finansier. Die bedrag wat ons huidig betaal is R4200 per maand. As gevolg van die geletterdheidsvlak van die ouers, nie dat ek hulle onderskat nie, word dit oor die algemeen ingesamel deur die skool self. So die skool en die personeel van die skool is grootliks daarvoor verantwoordelik (Wim 1:1:76-81).*

*(Merwe) As mens nie die dryfveer daar agter is nie, dan sal mens nie dieselfde resultate behaal nie. Ouers, van die Beheerliggaam se kant af wat betrokke is by fondsinsameling, gaan meer van die administrasie daarvan hanteer, maar nie noodwendig die planne op die tafel sit nie. Hulle weet nie altyd hoe die goed in mekaar steek by 'n skool nie. Die beplanning daar rondom, wat werk en wat werk nie, kom van my af (Merwe 1:2:9-9). Ons doen behalwe die droëvrugte-projek waarna ek vroeër verwys het, doen ons vier fondsinsamelings in die jaar, een per kwartaal, wat ons die fondse genereer wat ons bydra tot ons totale begroting (Merwe 2:2:92-92).*

*(Anton) Behalwe die norme en standaarde wat ons nou kry en die kinders se skoolfonds, moet ons ekstra fondse kry. Ons het verlede week 'n funksie gehad waar ons maar R1000 gemaak het. Jy kry nie 'n groot inkomste uit 'n funksie wat ons hier reël nie. Wanneer ons 'n karnaval het, dan praat ons van so R5000 na R10 000 vir 'n naweek. En dan moet die pretpark ook nog 'n gedeelte daarvan kry. So dit is eintlik ons grootste bron van inkomste. En dan is daar nog die skoolbasaar waar ons so tussen R3000 en R5000 inkry, afhangende van die ondersteuning. Maar ons sukkel vreeslik (Anton 1:3:76-76).*

Die meeste van die geld wat ingesamel word deur fondsinsamelings, word volgens die skoolhoofde aangewend vir die salarisse van Beheerliggaampersoneel. Merwe (2:2:29:29) stel dit soos volg:

*Ons het op hierdie stadium nege onderwysers op die WKOD se diensstaat, maar ons het net so oor die 20 in diens van die skool omdat die Beheerliggaam voel die klasse is te groot, so ons koop ekstra personeel in om die klasse kleiner te maak en om kundigheid in te kry, klasassistente, remediërende onderrig, bibliotekaresse, rekenaaronderrig, al die gespesialiseerde afdelings van die skool. Die Norme en standaarde-toekenning wat ons van die Staat kry, is net so oor die 4% en dit maak dat*

*mens onder druk is om fondse te in om daardie fondse aan te vul. Uit die aard van die saak is die betaling van Skoolfonds 'n gedeelte daarvan, maar mens moet ook jou eie fondse genereer.*

In die volgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die konsep van kapitaal.

#### **5.4 Die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole se kapitaal**

Soos reeds vermeld in afdeling 3.3.3 is die konsep van kapitaal belangrik in verhouding tot die fokus van my navorsing. Bourdieu (2004:15) bekou kapitaal in 'n wyer sin as die tradisionele siening, deurdat hy alle vorme van geakkumuleerde arbeid (in sy gematerialiseerde vorm of geïnkorporeerde beliggaamde vorm), wat, wanneer dit aangewend word, individue of groepe bemagtig, daaraan verbind. Bourdieu (2004:15) beskryf kapitaal as 'n *lex insita* ('n mag wat in objektiewe en subjektiewe strukture gesetel is) en ook as *lex insita* (die beginsels waarvolgens die sosiale wêreld gereguleer word). Volgens Addison (2009:333) het die kulturele, ekonomiese en sosiale kapitaal 'n direkte invloed op 'n bepaalde skoolhoof se siening van sy/haar werk en die wêreld. Die data wat verband hou met elke van die verskillende vorme van kapitaal word afsonderlik opgeteken.

##### **5.4.1 Ekonomiese kapitaal**

In hierdie afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die konsep ekonomiese kapitaal. Ekonomiese kapitaal is volgens Bourdieu (2004:16) kapitaal wat onmiddellik en regstreeks omgesit kan word in geld. Uit die gesprekke met die skoolhoofde kom dit duidelik na vore dat die ekonomiese kapitaal waaroor die onderskeie skole op een plattelandse dorp beskik, baie van skool tot skool verskil. Die skole van Wim en Anton, wat skoolgeldvrygestelde skole is, is finansiële baie swakker daaraan toe as die skole waarby Merwe en Kobus betrokke is.

Volgens Wim (1:1:72-72) is die skool waar hy skoolhoof is se ouers meestal afhanklik van seisoenwerk vir 'n inkomste en het hulle dus net vir sewe maande van die jaar 'n inkomste. Daarom is die skool reeds vir drie jaar 'n skoolgeldvrygestelde skool en dus totaal afhanklik van die Onderwysdepartement vir fondse. Die Onderwysdepartement betaal fondse aan skole oor volgens 'n norme en standarde toekenning, wat gekoppel word aan die welvaardsindeks of kwintiel waarin die betrokke skool geplaas is. Volgens Wim (2:1:134-136) mag die skool

dus geen skoolgelde hef nie. Hy voel egter dat skole voor die tyd beter ingelig moes gewees word oor die implikasies wat laasgenoemde vir skole sou inhou:

*Ek voel net in daardie stadium wat hul die wet inbring het van nie-skoolfonds-gelde het hulle ons nie werklik ingelig dat net 'n sekere gedeelte nie deel vorm van norme en standarde nie en toe ons die bedrae kry, toe sien ons norme en standarde is deel van skoolgelde. Dit plaas baie druk op ons. Toe u skoolgelde kon vra, het u 'n baie groter inkomste gehad en beter beheer gehad. Ons het dubbeld soveel geld gehad as wat ons tans maak.*

Volgens Wim (1:1:72-72) probeer die skool om die geld wat hulle van die Onderwysdepartement kry aan te vul deur fondsinsamelings, maar is hulle gelukkig om R50 000 per jaar op hierdie manier bymekaar te maak. Die effektiëste wyse om geld in te samel, is deur middel van 'n braai, wat ongeveer R10 000 op 'n slag inbring (Wim 1:1:72:72). Soos in die geval van Wim is die skool waar Anton betrokke is, ook 'n skoolgeldvrygestelde skool en sukkel die skool volgens hom (1:3:117-123) geweldig met finansies. Die skool is geleë in 'n area waar die meeste van die inwoners (ongeveer 60%) van die sogenaamde 'All Pay' toelae van die staat afhanklik is vir 'n inkomste. Ongeveer 30% van die ouers het 'n eie motor, die res is afhanklik van busvervoer of moet noodgedwonge stap (Anton 1:3:76-76). Die skool poog om die norme en standarde toekenning van die staat aan te vul deur ongeveer R20 000 per jaar in te samel, maar dit is volgens Anton (1:3:76-76) 'n opdraande stryd:

*Ons het verlede week 'n funksie gehad waar ons maar R1000 gemaak het. Jy kry nie 'n groot inkomste uit 'n funksie wat ons hier reël nie. Wanneer ons 'n karnaval het, dan praat ons van so R5000 na R10 000 vir 'n naweek. En dan moet die pretpark ook nog 'n gedeelte daarvan kry.*

Die skool waar Merwe betrokke is, het 'n baie diverse samestelling, wat hy (1:2:27-27) beskryf as 'die rykste van die rykes tot regtig baie arm mense'. Die skool is egter in 'n kwintiel ingedeel wat daarop dui dat die skool welvarend is en ontvang dus beperkte fondse van die staat. In die geval van die skool waar Merwe betrokke is, dek die fondse wat in die vorm van 'n Norme en Standaarde-toekenning, aan die skool oorbetal word net 4% van die skool se uitgawes. Dit maak dat die skool onder druk is om fondse te in om hulle boeke te

laat klop. Skoolgelde van R4 400 per leerder per jaar, dek die grootste gedeelte van die tekort, maar die skool moet ook ander fondse genereer volgens Merwe (1:2:15-18):

*Ons probeer dit hou by een projek per kwartaal. Die bedrag wat ons oormerk vir die jaar is R70 000. En dan het ons een projek wat ons buite die skool dryf waar ons vrugte aan ander skole verkoop.*

Volgens Merwe (2:2:96-99) is die skool verder gelukkig deurdat 'n ouer een van die opvoeders se salaris betaal om die skool in staat te stel om ook onderrig in Engels aan te bied. Aan die ander kant het 'n groot deel van die ouers dit volgens Merwe (1:2:40-40) egter nie so breed nie en 35% van die ouerhuise kwalifiseer vir gedeeltelike of volle vrystelling van skoolgelde. 'n Privaatskool se finansies werk volgens Kobus (1:4:24-24) heeltemal anders as by die staatsondersteunde skole:

*Ons kry 'n redelike subsidie per leerling. Die bedrag op hierdie stadium werk so uit R4500 per leerder. So huidiglik sal ons dan R158 000 van die Staat kry. Die res van ons fondse word saamgestel uit skoolfonds, R2 200 per jaar per leerder. Dan hou ons so vier redelike groot funksies per jaar wat dan vir ons so R100000 tot R110 000 per jaar inbring. Daaruit moet die onderwysers se salaris en ouers wat help, betaal word.*

Omdat die skool volgens Kobus (2:4:37-37) so klein is, moet almal betrokke wees by fondsinsamelings. Daardeur word verseker dat die skoolgelde baie billik bly en kon 'n goeie subsidie van die staat verseker word. In die hieropvolgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die konsep van kulturele kapitaal.

#### **5.4.2 Kulturele kapitaal**

Volgens Bourdieu (2004:17) kom kulturele kapitaal voor in drie vorme, naamlik die beliggaamde vorm (in die vorm van disposisies van die verstand en liggaam, naamlik kennis), die geobjektiveerde vorm (in die vorm van kulturele goedere soos prente en boeke) en die geïnstitusionele vorm ('n vorm van objektivisasie soos opvoedkundige kwalifikasies). Die gesprekke met die skoolhoofde het duidelik aan die lig gebring dat die ekonomiese kapitaal op 'n plattelandse dorp baie oneweredig versprei is en dat die skole hierdie oneweredige verspreiding reflekteer.



Die skool waar Wim werksaam is se ouers se geletterdheidsvlak is baie laag, met meer as 80% van die ouers wat nie oor 'n graad 12 kwalifikasie beskik nie (Wim 1:1:42-43). Daar is selfs gevalle waar die ouers nie kan lees en skryf nie. Laasgenoemde veroorsaak volgens Wim (1:1:119-120) dat die ouers nie hul kinders kan ondersteun met hulle skoolwerk nie en dat die onderwyspersoneel van die skool grootliks noodgedwonge die fondsinsamelings van die skool moet behartig. Dit lede van die SBL beskik gemiddeld oor 'n graad 9 kwalifikasie (Wim 2:1:118-119). Die geletterdheidsuitslae van die leerders het vanaf 22% tot 55% verbeter, maar gesyferdheidsuitslae bly baie laag, in die omgewing van die 0% vlak (Wim 1:1:119-120).

Die omgewing waar Anton se skool geleë is se vlak van kulturele kapitaal het volgens Anton (3:3:51-53) gedaal as gevolg van 'n groot getal HOP huise wat aan mense toegeken is wat op plase werksaam is. Dit het volgens Anton veroorsaak dat 'n groot getal mense in die woonbuurt ingetrek het wat slegs oor 'n Graad 6 kwalifikasie beskik, terwyl die gemeenskap voorheen oorwegend oor 'n Graad 9 kwalifikasie beskik het. Die geletterdheidsuitslae van die leerders in die skool het die afgelope tyd gestyg tot oor die 50% vlak, maar die gesyferdheidsuitslae bly in die omgewing van die 0% vlak (Anton 1:3:149-150).

Soos reeds vermeld, word die skool waar Merwe skoolhoof is gekenmerk deur 'n baie uiteenlopende samestelling wat wissel van professionele huishoudings waar kinders al die nodige blootstelling en ondersteuning ontvang tot huishoudings, waar ouers min of geen skoolastiese opleiding het nie (Merwe 1:2:27-27). Die geletterdheidsuitslae van die leerders is nogtans goed, met 'n vlak wat wissel tussen 80 tot 90% en die gesyferdheidsuitslae is in die omgewing van 60% (Merwe 1:2:52-54). Die SBL bestaan hoofsaaklik uit sakelui en die meeste beskik oor 'n naskoolse kwalifikasie.

Die inkomstevlak van die ouers van die privaatskool is volgens Kobus (1:4:46-46) bogemiddeld en goed. Verder is die ouers se geletterdheidsvlak oor die algemeen redelik hoog en beskik almal oor 'n matrieksertifikaat en 'n groot persentasie oor naskoolse opleiding. Alhoewel die leerders nie die departementele toetse skryf in geletterdheid en gesyferdheid nie, vaar die leerders volgens Kobus (1:4:46-46) oor die algemeen baie goed in soortgelyke toetse.



### 5.4.3 Sosiale kapitaal

In hierdie afdeling word die data aangebied wat verband hou met die konsep sosiale kapitaal. Die hoeveelheid sosiale kapitaal waaroor 'n mens beskik, is volgens Bourdieu (2004:21) afhanklik van grootte van die netwerk van konneksies wat die persoon kan mobiliseer en die volume van die kapitaal (ekonomies, kultureel en simbolies) waaroor elk van die mense beskik, wat deel vorm van die netwerk van konneksies. Deur die gesprekke is dit duidelik dat die verskillende skole se skoolhoofde en skoolgemeenskappe nie oor dieselfde mate van invloed beskik nie. Die skoolgemeenskap wat die twee skoolgeldvrygestelde skole bedien, beskik volgens Wim (1:1:100-108) en Anton (1:3:95-98) oor min invloed as gevolg van die feit dat die lede van die twee skoolgemeenskappe of werkloos is en op 'n staatstoelaag leef, of werknemers is wat vir plaaseienaars, bouers of instansies werk. Dit veroorsaak dat die skole min ondersteuning by die sakegemeenskap kry:

*Huidiglik sit ons met die fabrieke wat toegemaak het in die dorp self en nou sit die mense sonder werk met ander woorde hulle is werkloos vir meer as die helfte van die jaar. Hulle begin werk in November en dan werk hulle tot April die volgende jaar. Sommige wat op die plase werk, is seisoenwerkers wat te doen het met die druiwe en appels en daai tipe goeters en hulle trek ook dikwels. Dit is waarom ons getalle somtyds daal, want dan trek die ouers met kinders na die Koo-area toe waar die appels en die pere en goed is of Ceres toe en daai gebiede toe. Daarna dan kom hulle weer terug na Montagu toe. (Anton 1:3:95-98)*

Die skoolgemeenskap van die skoolgeldbetalende skool waar Merwe werksaam is beskik volgens Merwe (1:2:27-29) oor 'n redelike mate van invloed. In 'n normale klasopset is daar kinders uit baie welaf ouerhuise met baie invloed en wat letterlik alles by die huis het om kinders en die skool te ondersteun, tot die outjie wat uit 'n arm huishouding kom, met ouers wat geen skolastiese opleiding het nie en geen ondersteuning aan die kind of skool kan bied nie. Merwe (1:2:27-29) beskryf dit as: "Die rykste van die rykes tot regtig baie arm mense". Dit is volgens Merwe (1:2:82-82) belangrik dat 'n skoolhoof die gemeenskap by die skool betrek om die gemeenskap se ondersteuning te verkry en daardeur die skool se invloed uitbrei en kontakte opbou:

*Jy moet in die gemeenskap ook betrokke wees. Jy moet 'n goeie gevoel skep van jou skool buite die skool, want jy wil ook die breë gemeenskap betrokke hê by die skool. Bv die VLV wat vanmiddag hier is. Ons kry nie geld daarvoor nie, dis bloot om*

*mense betrokke by die skool te kry wat normaalweg nooit by die skool sou kom nie of wat baie jare gelede by die skool betrokke was. Ek dink dis deel van die uitdaging. Dis wat mens se dagboek so vol maak, want daar word van mens verwag dat jy betrokke sal wees, bv kerke, verskillende liefdadigheidsorganisasies, verskillende sportklubs. Mense wil jou graag daar sien. Mense wil jou graag by die Landbouvereniging sien, dat jy daar betrokke sal wees.*

Anders as 'n dorpskool, is die privaatskool 'n skool wat tussen plase geleë is. Die plase wat om die skool lê, is almal plase waar geboer word deur eienaars en hulle vorm 'n hegte gemeenskap, wat die skool baie goedgesind is. Die skool word volgens Kobus (1:4:14-15) bedien deur die plaaslike boere in die omgewing - nie net die jonger boere met kinders in die skool nie, maar ook die ouer boere is die skool geweldig goedgesind. Die kinders kom volgens Kobus (1:4:27-27) uit sterk gesonde huise met familievaste bande en ouers wat die skool baie goedgesind is en vir wie die voortbestaan van die skool van groot sentiment is. Baie van hulle het self daar skoolgegaan. Goeie kommunikasie veroorsaak volgens Kobus (1:4:68-68) geweldige goeie betrokkenheid by die skool:

*Ek dink dit is baie belangrik dat mens eerstens goeie kommunikasie met die ouers het, want omdat dit so 'n klein gemeenskap is, moet mens harder kan saamwerk met die ouers en ook die ouers kan betrek. Ons het regtig by ons funksies en by alles wat ons aanpak, dink ek groot skole kan by ons kom kers opsteek wanneer dit kom by ouerbetrokkenheid.*

In die hieropvolgende afdeling word die data aangebied wat verband hou met die konsep simboliese kapitaal.

#### **5.4.4 Simboliese kapitaal**

Soos reeds vermeld in hoofstuk 3 afdeling 3.3.3 kan simboliese kapitaal kan volgens Bourdieu op twee verskillende wyses verstaan word. In die eerste plek kan dit verstaan word in terme van dit wat aan die lede van 'n bepaalde sosiale groep 'n sosiale voordeel in die gemeenskap gee, naamlik gedeelde waardes, smaak en lewenstyl. In die tweede plek kan simboliese kapitaal volgens Moore (2010:102) ook verstaan word in terme van die verskillende waarde wat daar aan vorme van kapitaal soos kulturele kapitaal in verskillende groepe geheg word. Dit word toegeskryf word aan die kwalitatiewe verskille of vorme van bewustheid in die verskillende sosiale groepe in die gemeenskap. Dit het baie duidelik na

vore gekom dat plattelandse skoolhoofde oor baie simboliese mag beskik, veral Wim en Anton wat by skoolgeldvrygestelde skole betrokke is wat gemeenskappe bedien met 'n relatief lae geletterdheidsvlak. Wim (3:1:27-31) stel dit soos volg:

*Hulle bevraagteken nie en meng ook nie in nie. Hulle aanvaar dit as vanselfsprekend dat ek oor die kundigheid beskik. Juis omdat ons nou besig is om ons studievlakke te verhoog, aanvaar hulle dat ons wel oor die mag beskik om die take te verrig. Nee, veral die Beheerliggaam vertrou my totaal en al. Die personeel sal ook iets eerste met my bespreek voordat hulle dit doen. Die gemeenskap meng glad nie in nie.*

Volgens Anton (3:3:24-32) sien die gemeenskap, Beheerliggaam, personeel en leerders hom beslis as die kundige persoon en word hy daarom met groot respek behandel, maar veroorsaak dit aan die ander kant dat hy uiteindelik omtrent alles self moet hanteer. Anton (3:2:9-9) en (3:3:24-25) stel dit soos volg:

*Ek dink jy het taamlik mag oor baie dinge, want jy bestuur basies die Beheerliggaam ook - in ons geval. Baie kere het ons 'n Beheerliggaam wat "as meneer so gesê het, dan doen ons maar so". Wat die skool aan betref, dit is een van die belangrikste dinge wat ek kan sê waar ek baie mag het. Alles wat by die skool gebeur, op watter opsig ookal, moet by my verbykom, so die hoof is die laaste man wat kan ja of nee sê. Dit gee geweldig baie mag.*

*Die ouers glo net die hoof kan hul help as hul by die skool kom. Ons het twee adjunkhoofde, maar hulle kom sit hierso en wag dat die hoof hulle moet sien.*

Merwe (3:2:53-55) beleef dat hy baie mag het, maar hy beleef dat hy die mag het om hierdie take uit te voer tot op 'n sekere punt:

*Die take word baie maklik aan jou toevertrou totdat jy by 'n punt kom waar jy eie inisiatief wil gebruik of wat jy 'n eie rigting wil inslaan wat jy voel wat eie is aan jou skool, waar jy jou baie maklik kan vasloop in 'n burokrasie wat kan keer dat jy eintlik die taak optimaal kan uitvoer.*

In Merwe se geval beleef hy veral dat departementele beamptes inneng in die uitvoering van sy take as leier. Verder beleef hy dat ouers aanspraak maak daarop om inspraak te probeer verkry in die skool se kurrikulum (Merwe 3:2:73-78). Volgens Kobus (3:4:52-55) werk dit in die privaatskool opset baie anders en meng die Onderwysdepartement glad nie in by die

bestuur van die skool nie. Die Beheerliggaam het die finale sê, maar hy beleef dat hulle tot sy diens is en nie opdragte aan hom gee nie:

*Nee wat, die Beheerliggaam gee vir my geen opdragte nie. Ek is die skoolhoof en ek kry geen opdragte van die Beheerliggaam nie. Ek rig eintlik versoeke aan die Beheerliggaam. So is die Beheerliggaam eintlik 'n instansie wat die skool se behoeftes diens (Kobus 3:4:13-19).*

In die volgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die manifestering van die neoliberale diskoerse in die plattelandse skole se habitus.

## **5.5 Manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skoolhoofde se habitus**

Soos reeds vermeld in hoofstuk 4 afdeling 4.6.1, stel die konsep van habitus (stelsel van disposisies) my in staat om oor die skoolhoof as persoon te praat, nie net in terme van sy karakter en persoonlike invloed nie, maar ook in verhouding tot spesifieke sosiale strukture en beliggaamde disposisies. Volgens Bourdieu (2006:78) vorm habitus die basis van die persepsie en waardering van alle belewenisse van die mens. Optrede word gereguleer en gereproduseer en aanpassings word gemaak volgens die eise van die situasie en na aanleiding van die kognitiewe en motiverende strukture van die habitus. Bourdieu (2006:78) verwys daarna as '*history turned into nature*'. Die data wat in hierdie afdeling opgeteken is, is die skoolhoofde se weergawe van hulle optrede, gevoel, denke en menswees. Dit verteenwoordig dus die skoolhoofde se vasgevangde geskiedenis en hoe die vier skoolhoofde hierdie geskiedenis in hulle huidige omstandighede inbring en dit tot gevolg het dat die skoolhoofde dan op 'n bepaalde wyse keuses maak en optree. Uit die gesprekke met die skoolhoofde het dit duidelik na vore gekom dat daar gemeenskaplikhede tussen die vier skoolhoofde is, maar dat Wim, Merwe, Anton en Kobus elkeen op 'n unieke bepaalde wyse keuses maak en dat elkeen op sy eie unieke manier optree.

Volgens Wim (1:1:135-135) beskik hy vandag oor 'n vier jaar Onderwyskwalifikasie van Bellville Kollege en 'n BEd nagraadse kwalifikasie van Tswane Universiteit. Hy is reeds vanaf 1983 by die skool verbonde en vanaf Januarie 1998 as skoolhoof, maar sy paadjie na die onderwys het met 'n draai geloop:

*My oorspronklike beroep was elektrisiën. In 1979 het ek nie werklik die prosedure geken van hoe om aansoek te doen nie. Dit het daarop aangekom jy moet registreer by 'n maatskappy en die maatskappy stuur vir jou tegnikon toe. In daai stadium was dit te laat. Die volgende opsie was dat ek motorwerktuigkundige word. Toe was ek ook met daai aansoek te laat. Maar ek wou wegkom van die huis af. En toe sê ek vir my pa die enigste opsie wat nou daar is dat ek nou onderwyser wil word. Die eerste jaar het ek dit reggekry dat ek in Oudtshoorn kon begin. My liefde vir musiek het gemaak dat ek, omdat Oudtshoorn-kollege nie Musiek het nie, het dit gemaak dat ek oorgeplaas is na Bellville kollege toe en daar het ek my musiek uitgelewe. En hier kom ek toe in aanraking met my hoof - hy doen toe sy derde jaar. Hy soek toe 'n Musiekonderwyser. En ek doen aansoek. Daai jaar het ek net aansoek gedoen vir die een pos en ek kry hom ook toe. En dit is waar ek tans is vanaf 1983.*

Dit is vir Wim (1:1:144-145) in die konteks van sy skool noodsaaklik om baie georganiseerd te wees:

*Die eerste vaardigheid wat vir my belangrik is, is dat jy baie georganiseerd moet wees. In die klas moet al die banke netjies agter mekaar staan, Hulle kom self uit 'n deurmekaar omgewing en nou moet hulle hulself organiseer en as jy jouself kan organiseer, maak jy die werk vir jouself baie makliker. So mens moet 'n veilige ruimte skep vir die kinders, want hulle kom uit 'n deurmekaar omgewing.*

Volgens Wim (2:1:71-73) is dit deel van sy natuur om kinders te lei tot selfstandigheid, met die oog op die naskoolse lewe. Wim (2:1:121-121) beleef egter dat hy ook baie leiding aan die ouers in hierdie verband moet gee, omdat hulle nie kundig is daarin om kinders op te voed nie. Daarom vertolk hy in werklikheid verskillende rolle, naamlik opvoedkundige, fondsinsamelaar, maatskaplike werker en huweliksberader en voed in die proses 'n gemeenskap op, want hy sien homself tot diens van die gemeenskap (Wim 3:1:91-91):

*Ek sien myself in diens van die gemeenskap. Ek gaan in sommige kinders se huise, ek gaan sit daar en gesels met die kinders se ouers en waar ouers 'n behoefte het om net te gesels en dan sit ek gewoonlik vir my geld in my sak. Vir hulle is 'n R10 baie geld en daai kinders gaan 'n maaltyd kry. So ek is meer vir die gemeenskap.*

Daarom is dit vir Wim (3:1:69-76) nie aanvaarbaar dat uitsette in die vorm van prestasiedoelwitte gemeet word nie. 'n Skool is volgens hom 'n baie wyer en groter

organisasie as sistemiese toetse se uitslae. Hy het 'n opvoeder geword en later 'n skoolhoof om 'n opvoeder te wees van kinders - om kinders se hand te vat en van hulle grootmense te maak wat hul plek in die wêreld kan volstaan. Wim (3:1:93-96) se fokus is dus op opvoeding en onderwys, eerder as die rigiede nakoming van riglyne.

Volgens Anton (1:3:163-168) is hy 'n boorling van die dorp en het hy tot in graad 8 op dieselfde dorp skoolgegaan. Hy het daarna 'n middelbare skool op 'n buurdorp bygewoon en uiteindelik gematrikuleer in die Paarl. Hy kom uit 'n arm huishouding, waar beide ouers slegs oor laerskoolopleiding beskik het en hande arbeid verrig het. Anton het self in sy hoërskoolloopbaan vir 'n jaar skool verlaat en hande arbeid probeer verrig voordat hy uiteindelik gematrikuleer het. Hy moes kies tussen onderwyser of predikant. Anton het op Oudtshoorn gestudeer met die hulp en bystand van sy moeder se werkgewer en het daarna sy vierde jaar in Kaapstad voltooi. Hy het sy eerste onderwyspos in 1979 by 'n landelike skool in die distrik van sy tuisdorp aanvaar. In 1987 het hy die skoolhoof van 'n ander landelike skool in dieselfde distrik geword en in 1990 die adjunkhoof en 1994 die skoolhoof van sy huidige skool. Soos in die geval van Wim, is Anton 'n opvoeder van die gemeenskap. Anton (1:3:177-179) beskryf homself as 'n *mens-mens* en iemand wat bereid is om 'n paadjie saam met kinders te stap:

*So ek probeer maar die kind help tot op die uiterste. So mens moet bereid wees om hier 'n ekstra paadjie saam met die kinders te stap en jy kan nie veroordelend wees nie. Baie beslis. Huisbesoeke en gesprekke met die ouers is van kardinale belang. Vir my speel waardes 'n baie groot rol om die akademie te verhoog, want waardes gaan gepaard met kultuur. As jy 'n leerkultuur by die skool kan skep, dan het jy al klaar iets gedoen. Dis die eerste prioriteit wat ek hul wil probeer leer.*

Anton ((2:3:58-58) en (3:3:104-106)) is soos Wim diep bewus van die groot behoefte aan leiding wat daar in die skoolgemeenskap is en die feit dat die oë van die gemeenskap voortdurend op hom gevestig is:

*Nou die dag het ek gesê jy as 'n skoolhoof moet 'n perfekte lewe lei, want ek moet vir hulle 'n rolmodel wees. Hulle moenie skaam wees vir hulle skoolhoof nie... Ek het nou die dag vir my ma gesê dis eintlik so wonderlik dat mense wat nie meer by die skool is nie, as hulle raad soek, dan maak hulle 'n afspraak met my. Ek moet hulle help. Dan voel ek nou, maar hoekom het julle nou op my besluit? En dis nou weer*

*daai kwessie van jy is die leiersfiguur in die gemeenskap. Jy is die skoolhoof en ek het grootgeword hier tussen hierdie mense. Dit laat my nogal somtyds voel ek bereik iets. Ek het 'n rol te speel hier.*

Hierdie rol plaas geweldige druk op Anton en het al veroorsaak dat hy by tye professionele ondersteuning moes kry en aanpassings moes maak om sy eie gesondheid te beskerm. Anton (3:3:11-11) is bewus van al die behoeftes rondom hom en van sy eie beperkinge en dit veroorsaak somtyds 'n gevoel van magteloosheid by hom. Anton (3:3:29-32) is ook baie bewus van die groot verwagtinge wat daar is dat hy as kundige die probleme moet aanspreek en oplos. Hy beleef dat dit veroorsaak dat hy op twee stoele sit, die van die gemeenskap en die van die onderwysdepartement en dat dit somtyds botsend is (Anton 3:3:39-41):

*Somtyds is dit botsend. So daai was nou 'n kwessie van op twee stoele sit. Al wat die Kringbestuurder vir my gesê het ek moet 'n fyn lyn hou tussen bestuur en beheer. Dit plaas 'n mens in 'n moeilike posisie.*

Merwe (1:2:73-73) het 'n vier jaar Onderwysdiploma gedoen op Wellington en in 2000 tot 2001 'n BEd Honneursgraad in Onderwysbestuur. Merwe (1:2:73-73) beskryf wat hom laat besluit het om 'n onderwyser en later skoolhoof te word:

*Ek het onderwyser geword omdat ek baie lief is vir sport. Dit was vir my altyd 'n groot aantreklikheid gewees, want onderwysers kan 'n groot deel van die dag besig wees met sport. En sport is deel van my liefde. En uit die aard van die saak om met kinders te werk. Dit was nog altyd vir my lekker gewees. Ek het ook goeie rolmodelle as onderwysers gehad en ek dink dit het my geïnspireer ook om onderwyser te word. Ek het maar altyd van skool af leierseienskappe geopenbaar, as mens kyk na leiersposisies wat 'n ou beklee het. So dit was 'n aspirasie om skoolhoof te word. En ek dink soos my goed in plek geval het, was ek gelukkig dat dit so kon werk. Ek het ook baie goeie leiding gekry by die skole waar ek by was.*

Anders as Anton en Wim, plaas Merwe (1:2:82-82) en (1:2:73-73) 'n baie hoë premie daarop om te kan diversifiseer en om te kan bestuur:

*Ek dink jy moet 'n klomp arms hê, soos 'n seekat, om op verskillende plekke raak te vat, want jy is nie net 'n skoolhoof hier nie. Jy is ook 'n skoolhoof in die gemeenskap. Jou arms moet ook buite die gemeenskap strek. Aan die een kant is dit vir my lekker,*



*want jy is op verskillende terreine betrokke, maar ek dink om hier 'n sukses te maak, moet jy weet jy gaan nie net die Kurrikulum hê om op te fokus nie. Daar is 'n diverse program waar jy op moet fokus.*

*Ek hou van die bestuur van die skool. Ek hou daarvan. Ek hou daarvan om die personeel, nie in 'n rigting in te druk nie, maar so te beïnvloed dat ons die werk so kan doen soos wat ek glo - as ek hierdie skool se visie en my visie sien, waarnatoe ons moet gaan. Dis vir my lekker. En dis vir my lekker as mens die resultaat daarvan sien as mens iets ge-oormerk het en jy kry dit reg.*

Merwe se fokus met die leerders is volgens hom (1:2:85-86) baie simplisties, naamlik dat kinders skool moet geniet:

*Ek wil hê kinders moet skool geniet. As die kind in die middag by die Pa of Ma in die kar klim, moet hy met 'n glimlag inklim en moet dit vir hulle 'n lekker dag wees. En om dit te kan regkry, moet jy die hele diverse groep op verskillende maniere probeer stimuleer, wat 'n eie eis het. Ja, ek praat sommer partykeer van dat ons is in die 'goedvoel' besigheid, want kinders moet skool geniet, laerskool spesifiek.*

Die feit dat skole al hoe meer soos besighede bestuur moet word en dat skole toenemend hul eie fondse moet genereer, veroorsaak volgens Merwe (2:2:40-43) spanning by hom:

*Omdat dit veroorsaak groei in 'n ander rigting as wat jy aanvanklik gedink het en waarvoor jy opgelei is en wat jy gedink het jy gaan doen. So jou hele professionele ingesteldheid het verander, want jy moet hierdie "besigheid" bedryf, anders werk dit nie. Dit skep definitief 'n groot mate van spanning.*

Merwe (3:2:113-113) beleef soos Wim en Anton dat die gemeenskap sekere eise aan skoolhoofde stel, wat somtyds bots met die verwagtinge van die Onderwysdepartement. In sy geval voer Merwe die beleid en verwagtinge van die Onderwysdepartement uit, al is dit somtyds teensinnig:

*Ja, jy is of 'n agent van die staat of in diens van die gemeenskap. Omdat die klem groot val op prestasie en jy gemeet word aan daai prestasie sou ek sê is jy baie meer geneig om tevredenheid by die departementele beamptes te skep as wat jy miskien die behoeftes van jou gemeenskap in gedagte sou hou. Ja. Ek wil weer eens sê die feit*

*dat jy gemeet word en die feit dat jy voorskrifte kry hoe jy daarby uitkom, volg jy daai voorskrifte... so jy is maar bietjie van 'n pion wat die goed vir hulle moet uitvoer.*

Volgens Kobus (1:4:63-65) het sy besondere liefde vir kinders hom laat besluit om 'n onderwyser te word. Hy het sy opleiding aan die Wellington Onderwyskollege ontvang vir drie jaar en daarna sy B.A. graad aan die Universiteit van Stellenbosch voltooi. In 1988 het hy die nagraadse B.Ed graad voltooi. Kobus het van 1979 tot 1983 by een van die grootste skole in die Wes-Kaap skool gehou en in 1983 het hy net besluit hy sien nie langer kans om onder daardie geweldige druk te werk nie. Hy het sy vrou en kind byna nooit gesien nie en het dit oorweeg om die onderwys te verlaat. Hy was aanvanklik skepties toe hy sy huidige skool in 1983 vir die eerste keer besoek, maar het besluit om ter wille van sy gesin die skuif te maak:

*Die gasvryheid waarmee die mense my ontvang het en die honger wat die kinders het om te leer, het my dadelik laat besluit ek wil hier kom bly en ek wil my kinders hier kom grootmaak in 'n plattelandse omgewing waar mense nog tyd het vir mekaar.*

Kobus is sedert 1984 die skoolhoof by sy huidige skool, wat sedert 1994 as 'n privaatskool funksioneer. Kobus (1:4:71-71) fokus op die kind en glo dat kinders lief moet wees vir hulle skool en dat leer op 'n gemaklike wyse moet plaasvind, sonder dat prestasie benadruk word. Daarom is daar nie jaarliks 'n prysuitdeling by die skool nie. Volgens Kobus (1:4:78-81) moet 'n skool eerder fokus op die opvoeding van die kind in sy totaliteit:

*As ons kyk na die missie en visie van ons skool, dan is dit eerstens om ons kinders geestelik voor te berei vir die lewe, maar ook 'n kind in sy totaliteit te ontwikkel. Ons kry dit reg op kulturele gebied en ook op sportgebied en ek dink die kinders stap uit ons skool uit as volwaardige burgers wat hulleself kan handhaaf in die grootmenswêreld. Jy moet 'n liefde hê vir jou kinders en ook betrokke wees by jou kinders en ek dink ons slaag nogal goed om ons kinders besonder goed te ken. As mens sien die geweldige liefde wat die kinders ook vir die skool het, soos wat ons oud-leerlinge op gereelde basis die skool kom besoek, So die grondslag wat ons lê, is goed.*

Volgens Kobus (2:4:39-41) het hy inherent 'n probleem met die neiging dat skole toenemend soos sakeondernemings bestuur moet word en beleef hy dit gelukkig nie by sy skool nie, aangesien die Beheerliggaam daardie rol vertolk:

*Nee, in my geval is ons nog sterk ingestel op die opvoeding van die leerlinge. My bestuursliggaam het dit ook so aangedui dat die finansiële aspekte in 'n groot mate hulle verantwoordelikheid is, terwyl ek meer moet konsentreer op die ontwikkeling van die kinders in die skool. Ek moet sorg dat hul die regte opvoedkundige opleiding ontvang.*

In die hieropvolgende afdeling word die data opgeteken wat verband hou met die konsep van strategie.

## **5.6 Manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skoolhoofde se strategie**

Soos reeds vermeld in afdeling 3.3.4, verwys die konsep van strategie na die toepaslike handeling sonder bewustelike refleksie, of soos Bourdieu (1990:63) daarna verwys as *bewegings in die spe*, wat voortvloei uit 'n bemeestering van die logika van die spel. Die data wat in hierdie afdeling opgeteken is, is die skoolhoofde se weergawe van hoe veranderinge hulle noodsaak om te innoveer, om die spel te verander.

Die vier skoolhoofde is dit eens dat daar voortdurend veranderinge is wat hulle noodsaak om te innoveer. Hierdie veranderinge manifesteer op verskillende wyses in die onderskeie skole op die platteland. Uit die data wat reeds in hierdie hoofstuk aangebied is, het ek hierdie manifesterings soos onder andere die desentralisering van gesag, die vryheid van keuse van ouers, tekort aan fondse, die bereiking van prestasieteikens en die bestuur deur middel van data reeds uitgelig. In die hieropvolgende afdeling gaan ek slegs data opteken wat benadruk hoe die skoolhoofde reageer op hierdie manifesterings.

Anders as in die geval van Kobus, ondervind al die skoolhoofde betrokke by die staatsondersteunde skole dat die bereiking van prestasieteikens deurlopend veroorsaak dat hulle instinktief 'n klomp besluite moes neem en tyd en energie daaraan moes wy om te poog om die teikens te bereik. Volgens Merwe (1:2:56-56) moes hy instinktief die besluit neem om tyd en energie daaraan te wy om die nodige fondse te genereer, sodat onderwysers oor die nodige middele beskik sodat hulle kwaliteit onderrig en leer kan gee in klasse, aangesien die ondersteuning en advies van die onderwysdepartement gemik was op administrasie en heeltemal onvoldoende was:

*Ons kry maar dinge in plek om die onderwysers te ondersteun. Ons het 'n rekenaarprogram aangekoop wat kinders help met Wiskunde, om sekere drillwerk in Wiskunde te doen. Ons het gekyk ook na ons tyd-allokasie op ons rooster, dat 'n mens dit in ag neem. Ons het gekyk daarna om ons onderwysers beter toe te rus in die sin rondom opleiding, rondom fisiese benodigdhede en weer eens word dit gekoop uit die skoolbegroting, geld wat die ouers self voor sorg. Ons het gekyk na oor hoe ons die kurrikulum aanpak. So ons het sulke veranderinge aangebring om die onderwysers te ondersteun om die uitslae te verbeter.*

Verder het Merwe (2:2:11:12) die strategie gevolg om 'n stelsel van deelnemende bestuur geïmplementeer deur die skool in kleiner eenhede te verdeel:

*Ons het 'n stelsel waar ek die skool ingedeel het in nege departemente met elkeen 'n eie hoof wat 'n gedeelte van die skool bestuur, so hy of sy bestuur sy eie skooltjie met 'n eie begroting. Dit verhoog die effektiwiteit wat oorspoel na die kinders toe.*

Anton (1:3:153-153) moedig die onderwysers aan om meer toetse met die leerders te skryf, wat volgens hom goed werk om die uitslae in Afrikaans te verhoog. Verder is daar, ten spyte daarvan dat die skool 'n skoolgeldvrygestelde skool is, 'n Beheerliggaampos geskep om te poog om die aantal leerders per klas te verminder. Anton (2:3:16-16) moes egter noodgedwonge 'n ander strategie ten opsigte van Wiskunde volg:

*En dan 'n baie interessante ding wat ek nog al die jare wou doen, is om dit te doen wat die Departement nie wil hê jy moet doen nie. Dit is om 'n sterk klas te kry en hulle vorentoe te bring en te kyk of jy nie ten minste met hulle die prestasie kan lig nie. Want jy sit met die kinders in die klasse wat nie geïnteresseerd is nie en nie belangstel nie, dan moet jy sukkel om hulle aandag te kry. Maar die Departement wil mos nou hê dat die sterkes en die swakkes moet bymekaar wees. By ons werk dit nie.*

Wim (2:1:21-26) gebruik die strategie van herhaling om leerderprestasie te verhoog:

*Een van die strategieë is herhaling. Dit is lesse wat herhaal word. Dieselfde werk wat die dag gedoen is, dieselfde werk word die middag weer gedoen.*

In die geval van Kobus (1:4:52-52) is hy nie blootgestel aan al die 'redtape' van staatskole nie en volg hy deurlopend 'n strategie wat fokus op onderrig en leer. Volgens Kobus (1:4:71-

73) fokus hy juis op 'n strategie om onderrig en leer op 'n gemaklike wyse te laat plaasvind, sonder om van kunsmatige hulpmiddels gebruik te maak:

*Ek dink leer vind by ons baie gemaklik plaas, hier is nie soveel druk op prestasie nie. Ons het bv geen prysuitdeling nie, omdat ons skoolsituasie so klein is, en dan kan dit eintlik 'n gevaarlike ding wees. Elke kind voel besonders; ek dink hy voel dat dit wat hy doen, is goed en hy kry erkenning daarvoor op sy unieke manier.*

Al vier die skoolhoofde is dit eens dat hulle verantwoordelikhede veroorsaak dat hulle te min tyd beskikbaar het en noodgedwonge 'n nuwe strategie moes uitwerk om daarvoor te kompenseer. Al vier die skoolhoofde se werksdag strek van vroeg in die oggend (06:30) tot laat in die middag en meestal in die aand. Die skoolhoofde ondervind verder dat hulle noodgedwonge ook oor naweke en selfs vakansies moet werk om voor te bly, aangesien die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof elke jaar toeneem, veral in die vorm van administrasie. Wim (2:1:43-46), Anton (2:3:42-42) en Kobus (2:4:6-6) stel dit soos volg:

*(Wim) Ek het nie tyd nie. Ek het nie tyd nie. As die nood sou druk, moet ons tyd maak daarvoor.*

*(Anton) Ek sê baie keer ek kom met 'n plan skool toe, my fokus is om onderrig en leer te verbeter, want jy voel mos self sleg as jou resultate laag bly. Maar jy kom nie uit by dit wat jy wil doen nie. Jy bly 'n magistraat, jy bly fondse genereer.*

*(Kobus) Vir my begin 'n normale werksdag soggens vroeg. Ek is so halfsewe soggens al by die skool. 'n Mens moet goed voorbereid wees, maak nie saak hoeveel ondervinding jy het nie. In my geval spandeer ek 90% van my dag aan onderrig. Tyd speel 'n groot faktor in my geval. Die kinders word van kleintyd af geleer om die ander maatjie te help, veral die Gr 7's en Gr 6'e neem 'n groot leiersrol in en hulle help baie keer die kleintjies, want dit is onmoontlik vir een persoon om aandag aan al die verskillende grade te gee.*

Al vier die skoolhoofde gaan strategies te werk om die belange van die gemeenskap en die werkgewer te balanseer. In die geval van Kobus is dit eenvoudig, want sy werkgewer is die Beheerliggaam, wat in der waarheid die gemeenskap verteenwoordig. In die geval van Merwe, Anton en Wim is dit effe ingewikkelder, aangesien hulle in diens van die Onderwysdepartement is, maar die gemeenskap en hulself sien hulle as tot diens van die

gemeenskap. Wim (3:1:92-92), Anton (3:3:102-102) en Merwe (3:2:113-126) verduidelik hulle strategie soos volg:

*(Wim) Ek sien myself in diens van die gemeenskap. Ek gaan in sommige kinders se huise, ek gaan sit daar en gesels met die kinders se ouers en waar ouers 'n behoefte het om net te gesels.*

*(Merwe) Ja, jy is of 'n agent van die staat of in diens van die gemeenskap. Omdat die klem groot val op prestasie en jy gemeet word aan daai prestasie sou ek sê is jy baie meer geneig om tevredenheid by die departementele beamptes te skep as wat jy miskien die behoeftes van jou gemeenskap in gedagte sou hou... Jy moet dit maar balanseer. Dit is deel van die taak... Jy moet seker maak dat jy jou taak uitvoer soos wat die departement dit van jou verwag en jy moet seker maak dat jou ouers gelukkig is hoe jy die werk doen.*

*(Anton) Jou beleid moet maar altyd in lyn wees met die van die Staat. So jy probeer jou dinge doen, maar jy moet maar sorg dat dit in lyn is met die regering se beleid.*

Wim (3:1:115-118) daarteenoor erken dat hy die strategie gebruik om in sommige gevalle beleid en wetgewing *aanpas* vir die plaaslike konteks van sy skool. Al vier die skoolhoofde benadruk die strategie van openheid en goeie verhoudinge met die personeel, ouers en gemeenskap. Wim (3:1:78-80) verwys na hierdie strategiese benadering as diplomاسie:

*Die ander metode is die diplomatische manier. Ek vra gewoonlik "Ek wil vandag vir jou slegsê, maar hoe sê ek jou sleg sonder dat jy hoef sleg te voel?" Die een antwoord wat ek gewoonlik kry, is "Praat ten minste die waarheid" Dan sê ek maar dit is die waarheid en moenie my drop nie, moenie my teleurstel nie, gaan doen net jou werk. So dis 'n verhouding van respek vir mekaar. Dis nie lekker om 'n polisieman te wees en druk op mense te sit nie.*

Omdat die omvang van sy werk so toegeneem het, is dit volgens Merwe (3:2:106-108) noodsaaklik om 'n strategie te volg waar daar duidelike lyne getrek word, dat almal weet wat van hulle verwag word en dat werk na die regte mense toe gedelegeer word:

*Ek sorg dat die lyne baie duidelik getrek is, dat mense presies weet wat van hulle verwag word. Ek sorg dat die kommunikasie in die skool baie goed is, sorg dat dit*

*wat ons doen vir ouers - dat dit kwaliteit is en ons deleger na persone toe wat dit kan bestuur en kan hanteer - sodat hulle mens se oë en ore is.*

Dit kom duidelik na vore dat die skoolhoofde se eie strategie om tyd effektief te gebruik, sodat daar genoeg tyd beskikbaar is om op onderrig en leer te fokus, nie suksesvol is nie. Wim (2:2:26-26) erken dat hy nie daarin slaag nie en skryf dit toe daaraan dat hy sukkel om prioriteite te bepaal:

*Ek dink persoonlik daar land so baie goed op die hoof se tafel dat jou fokus kan nie net op onderrig en leer wees nie. Dit is veronderstel om jou nommer een prioriteit te wees, maar daar is so baie dinge wat jou aandag aftrek en wat jou aandag vereis, dat jou fokus op onderrig en leer onder druk is.*

Die gevolg hiervan is dat die skoolhoofde beleef dat hulle nie werklik beheer het oor opvoeders se klaskamerpraktyke nie. Merwe (3:2:101-102) erken dat hy dit nie op 'n daaglikse basis kan monitor nie. Anton (3:3:79-79) beleef dat dit veroorsaak dat hy soos 'n buitestaander voel:

*As leier probeer ek die onderwysers motiveer om die kinders te motiveer om beter te doen. Maar ek staan hier buitekant, ek kan nie in die klas inkom nie. So as die onderwyser dit nie in die klas doen nie, dan verloor ek daai klas. En ek kom dit agter. Hier is onderwysers wat hier in die personeelkamer sit, hulle stem almal saam met wat ons gaan doen, maar as dit daar kom, dan doen hul dit nie.*

Anton (3:3:84-85) merk verder op dat die adjunkhoof by die skool al per geleentheid teenoor hom opgemerk het dat hy 'n klomp van die personeel sou afdank as hy oor die mag beskik het.

## **5.7 Samevatting**

Die data in hierdie hoofstuk is op 'n op tematiese wyse benader en georganiseer. In die eerste deel van die hoofstuk is die data opgeteken wat verband hou met skole op 'n plattelandse dorp as veld. In die afdeling is elk van die vier skole kortliks as veld bespreek. Daarna volg die data wat handel oor die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole as veld ten einde 'n geheelbeeld van 'n plattelandse dorp as veld te verkry. Uit die data is dit duidelik dat die konteks van elk van die vier skole op die dorp uniek is. Die data in hierdie afdeling bring duidelik na vore dat veranderinge in die onderwys alle skole op die dorp



beïnvloed. Dit maak dit moontlik om bloot te lê hoe die konteks waarin die skoolhoof se leierskappraktyke geskied, beïnvloed word deur die institusionele identiteit van skole en hoe neoliberalisme verwerklik word in die sosiale dinamika van die konteks van die betrokke skole.

In die tweede deel is die data opgeteken wat verband hou met die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole se kapitaal. Dit het duidelik na vore gekom dat die vier skole en skoolhoofde, alhoewel in een plattelandse dorp geleë, nie oor dieselfde mate van ekonomiese-, kulturele-, sosiale- en simboliese kapitaal beskik nie. In die derde deel van die hoofstuk is die data opgeteken wat verband hou met die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole se skoolhoofde se habitus. Die konsep van habitus maak dit moontlik om dit wat in gemeen is tussen die skoolhoofde te onderskei van dit wat uniek is aan elke skoolhoof. Die hoofstuk is afgesluit met die data wat verband hou met die strategie van plattelandse skoolhoofde. Die data wat in hierdie afdeling opgeteken is, bring die skoolhoofde se weergawe van hoe veranderinge hulle noodsaak om te innoveer om die spel te verander, na vore.

## HOOFSTUK 6

### DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

#### 6.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n analise te bied van die data wat in hoofstuk 5 aangebied is ten einde dit moontlik te maak om die hoofnavorsings- en die subnavorsingsvrae te kan beantwoord. In hoofstuk 5 is die voorstelling van die data gelei deur Bourdieu se konsepte van veld, habitus, kapitaal, strategie en praktyke. Die doel van hierdie hoofstuk was om aan te toon hoe die skoolhoof se posisionering in hul leierskapveld, hulle posisie in verhouding tot hulle vorme van kapitaal en hulle habitus in reaksie hierop beïnvloed, en hoe die skoolhoofde se strategieë en praktyke as 'n uitvloeisel van die veld, habitus en kapitaal beskou kan word. Hierdeur is insig verkry oor hoe neoliberalisme as diskoers 'n uitwerking het op die leierskappraktyke van hierdie skoolhoofde.

Soos in die geval van hoofstuk 5 word hierdie hoofstuk in sy geheel geïnformeer deur Bourdieu se konsepte, maar word Bourdieu se konsep van praktyke in hierdie hoofstuk met behulp van die werk van MacIntyre (1981), Warde (2004) en Wilkinson (2010) verder uitgebou. Die hoofstuk fokus fundamenteel op die hoof- en subnavorsingsvrae van hierdie navorsing, naamlik: Hoe die neoliberale diskoerse verwerklik word in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. Die analitiese fokus van hierdie hoofstuk is daarom deurgaans 'n interpretasie van hoe die skoolhoofde geaffekteer en geposisioneer word deur die politieke en diskursiewe wyse waarop neoliberalisme manifesteer in die platteland en hoe skoolhoofde hierop reageer. Die hoofstuk fokus op die aard van die skoolhoofde se bemoeienis en meemaking deur strategie en praktyke. Die fokus van hierdie navorsing is op die leierskappraktyke van skoolhoofde op die platteland. Aangesien ek van 'n Fenomenologiese analitiese benadering gebruik maak, is dit volgens Grbich (2007:88) belangrik om daarop te let dat daar deurgaans van beskrywings gebruik gemaak moet word om die essensie van die fenomeen vas te vang. Betekenis word volgens Grbich (2007:88) aan die fenomeen gegee deur die data te interpreteer, ten einde die dominante temas in die data te identifiseer en daarna op 'n sistematiese, gedetailleerde en refleksiewe wyse te werk te gaan ten einde nuwe beskrywings en konseptualiserings na vore te bring. Die essensie van die analise word

vasgevang deur die gebruik van intuïsie, refleksie en tematiese analise (Grbich 2007:88) ten einde verskillende perspektiewe bloot te lê, en dit op te teken deur die aanwending van die verbinding van konsepte. 'n Vorm van tematiese fenomenologiese data-analise, wat Grbich (2007:89) beskryf as 'n ideografiese wyse (die versameling van woorde, idees en konsepte wat nou verbonde is) en 'n nomotetiese wyse (die identifisering van abstrakte beginsels) is toegepas. Dit het my in staat gestel om saam met die aanwending van inligting uit die literatuur (hoofstuk 2) die interpretiewe temas, wat die kern vorm van die fenomeen, te beskryf. In hierdie hoofstuk probeer ek dus deur analise en interpretasie aantoon hoe vier plattelandse skoolhoofde, as aktiewe interpreteerders van die sosiale wêreld, betekenis gee aan die manifestering van die neoliberale diskoerse in hulle leierskappraktyke deur te analiseer en te interpreteer watter bemoeienis hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse maak, soos wat dit vertaal en verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde. Hierdeur wil ek argumenteer en blootlê hoe die verwerkliking van neoliberalisme op die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde eenvormig, maar ook verskillend is.

Die hoofstuk word in vier dele aangebied. Die hoofstuk word begin met 'n geïntegreerde analise en bespreking van die verhouding tussen die skoolhoof se veld, habitus, kapitaal, strategie en praktyke. Hierdeur wil ek 'n verband lê tussen die konsepte ten einde my in staat te stel om die analitiese fokus van hierdie hoofstuk uit te lig, naamlik hoe die prinsipale geraak en geposisioneer word deur die politieke en diskursiewe wyse waarop neoliberalisme manifesteer in die platteland en hoe die skoolhoofde reageer op sodanige posisionering, die aard van hul reaksie, hulle bemoeienis, meemaking en agentuur.

In die tweede deel volg 'n analise van die gestruktureerde terrein van die skoolhoof se leierskappraktyke, naamlik die veld van die skoolhoof. Die plattelandse veld as 'n spesifieke skoolomgewing is die ligging en konteks van die skole op 'n plattelandse dorp. Ek argumenteer dat die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld tot gevolg het dat skole op 'n bepaalde wyse geposisioneer word om op 'n bepaalde wyse te funksioneer. Daarom is dit belangrik om daarop te let hoe neoliberalisme deur desentralisering die veld van die skool op 'n uniforme wyse, in die lig van die geminimaliseerde staat en die onttrekking van optimale voorsiening van skoling, impakteer. Ek gaan van die standpunt uit dat gegewe die eenvormige kragte aan die werk, word daar op 'n spesifieke wyse uitdrukking gegee aan neoliberalisme in 'n plattelandse omgewing, in vier

uiteenlopende skole, gegewe die aard van die impak daarvan op die veld en onderskeie vorme van kapitaal van elk van die skole en dat eenvormigheid in die proses verwring word in die spesifieke konteks van elk van die vier skole.

In die derde deel volg 'n analise van hoe skoolhoofde geaffekteer en geposisioneer word deur die diskursiewe wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in plattelandse skole. Ek wil argumenteer dat neoliberalisme tot gevolg het dat bepaalde tipe leierskappraktyke in die veld gevestig word, wat dan as gesaghebbend voorgehou word. Laasgenoemde het tot gevolg dat plattelandse skoolhoofde se leierskaphabitusse reageer op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die plattelandse konteks. Die konsep van habitus maak dit moontlik om hier op die disproporsionele interaksie en die terrein van die skoolhoof en sy reaksie versus habitus te fokus. Hierdeur poeg ek om vas te vang hoe skoolhoofde se leierskap habitusse in reaksie op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die plattelandse konteks reageer.

Bogenoemde stel my in staat om ten slotte aandag te gee aan die hooffokus van hierdie hoofstuk, naamlik die leierskappraktyke van die vier plattelandse skoolhoofde deur hulle agentuur toe te lig in die lig van die plattelandse veld en die habitus van die onderskeie skoolhoofde. My intensie in hierdie afdeling is om 'n ontleding aan te bied van hoe die skoolhoofde se leierskappraktyke meemaak in verhouding tot neoliberalisme as diskursiewe invloed en die inwerking daarvan op die platteland as veld.

Die belangrikste argument wat ek hier aanbied, is dat die skoolhoofde se meemaking van hulle agentuur regstreeks geïnformeer word deur hoe neoliberalisme werk in die veld van skole. Plattelandse skoolhoofde voer hulle leierskappraktyke in 'n spesifieke gestruktureerde omgewing uit, naamlik die plattelandse veld, wat die ligging en die konteks is van die skole op 'n plattelandse dorp. Neoliberalisme posisioneer skole om op bepaalde wyses te funksioneer, soos wat die logika van die mark, privatisering, deregulering en die individu se vryheid van keuse in die skool as veld verwerklik word (Harvey 2005). Neoliberalisme het verder volgens Addison (2009:330-331) tot gevolg dat bepaalde tipe leierskappraktyke, naamlik managerialisme, bestuur deur die gebruik van data, effektiwiteit, performatiwiteit en 'n fokus op uitkomste en prestasie in die skool as veld gevestig en as die norm voorgehou word. Die diskursiewe werking van neoliberalisme in die skool as veld het 'n regstreekse inwerking op die leierskappraktyke van skoolhoofde deurdadig dit gevolg het, soos Eacott (2010:224) dit stel, dat 'n bepaalde logika van praktyke voorgehou word, wat poog om die skoolhoofde se leierskaphabitus op 'n bepaalde wyse te kondisioneer. Ek ondersteun die

standpunt van Fay (1994) dat mense handel as gevolg van 'n rede en dat die rede die oorsaak van die aksie moet wees ten einde die aksie te verduidelik. Ek wil dus aanvoer dat neoliberalisme poog om skoolhoofde se handeling en rede van doen, regstreeks in die vorm van beleidsveranderinge en indirek, voorgehou as die norm van praktyke, beïnvloed. Neoliberalisme het volgens Addison (2009:331) 'n groot invloed op skole waar doelwitte en ideale buite die ko-operatiewe sfeer val en tot gevolg het dat skoolhoofde toenemend 'n dubbel rol moet vertolk, naamlik die van bestuurder/bemarker en die van professionele opvoedkundige. Die leierskappraktyke verbonde aan hierdie twee verskillende rolle is nie altyd versoenbaar met mekaar nie. Laasgenoemde plaas skoolhoofde in 'n baie moeilike posisie, waar daar aan die een kant van hulle verwag word om as verteenwoordiger van die onderwysdepartement die beleid van die staat (waarin neoliberale idees toenemend fungeer) nougeset te implementeer, terwyl hulle aan die ander kant as professionele opvoedkundiges die logika daaragter en opvoedkundig verantwoordbaarheid daarvan kan bevraagteken. Skoolhoofde word dus toenemend in 'n posisie geplaas waar hulle deur bemoeienis, meemaking en agentuur hierop moet reageer deur hulle strategie en praktyke.

Bogenoemde stel my in staat om ten slotte aandag te gee aan die hooffokus van hierdie hoofstuk, naamlik die leierskappraktyke van die vier plattelandse skoolhoofde deur hulle agentuur toe te lig in die lig van die plattelandse veld en die habitus van die onderskeie skoolhoofde. My intensie in hierdie afdeling is om 'n ontleding aan te bied van hoe die skoolhoofde se leierskappraktyke meemaak in verhouding tot neoliberalisme as diskursiewe invloed en die inwerking daarvan op die platteland as veld. Soos reeds vermeld in hoofstuk 3 afdeling 3.3.4 word beide die konsepte van praktyke, naamlik die logika van praktyke wat verband hou met *veldgedrewe handeling* (gerig op eksterne voordele, mededinging en strategie) en *praktykgedrewe handeling* (gerig op interne voordele en nie-doelgerigte en nie-kompeterende optrede) as lense aangewend ten einde verskillende fasette van die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde te belig. In die geval van hierdie navorsing wend ek beide die konsepte aan ten einde tot 'n genuanseerde verstaan te kom van die manifestering van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde aangesien die fokus van die navorsing juis op die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde is. Daardeur poog ek om nie slegs die agentuur en nuwe praktyke van die betrokke skoolhoofde bloot te lê nie, maar ook die onderliggende, verskuilde somtyds onsigbare praktyke wat verband hou met aspekte soos nie-strategiese optrede, doelgerigte gedrag in mededingende omstandighede bloot te lê.

Hierdeur wil ek myself in 'n posisie plaas om deur 'n analise van die skoolhoofde se meemaking aan te toon en te benadruk hoe die onderskeie skoolhoofde, alhoewel almal werksaam by skole op een plattelandse dorp, elk op 'n unieke, diverse wyse meemaak met die verwerking van die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke. In hierdie opsig wil ek aansluit by Fataar (2009:316) wat benadruk dat skoolhoofde se identiteit deels gegewe is, maar word ook deels verwerf word deur die skoolhoof se posisie in 'n bepaalde sosiale veld en hoe skoolhoofde aanpas by die diskursiewe invloede wat die werksomgewing van die skoolhoofde struktureer. Ek wil argumenteer dat Kobus, Wim Anton en Merwe verskillend reageer op die inwerking van neoliberalisme op hulle leierskappraktyke en dat hierdie reaksie hulle posisioneer en wyse van doen verskillend beïnvloed. Elk van die skoolhoofde word gelei deur hul eie habitus om hulle leierskappraktyke op 'n bepaalde wyse te laat verwerklik, ten spyte daarvan dat neoliberalisme poog om 'n eenvormige sisteem op hulle af te dwing.

## **6.2 Analise van die verhouding tussen die skoolhoof se veld, habitus, kapitaal, strategie en praktyke**

In hierdie afdeling word 'n geïntegreerde analise van die verhouding tussen die skoolhoof se veld, habitus, kapitaal, strategie en praktyke aangebied. Deur middel van hierdie analise wil ek 'n verband lê tussen die konsepte ten einde my in staat te stel om die analitiese fokus van hierdie hoofstuk uit te lig. Ek wil uitlig hoe die skoolhoofde geraak en geposisioneer word deur die politieke en diskursiewe wyse waarop neoliberalisme manifesteer in die platteland en hulle reageer op sodanige posisionering, die aard van hul reaksie, hulle bemoeienis, meemaking en agentuur.

Ten einde die leierskappraktyke van skoolhoofde te verstaan in 'n studie wat teoreties geïnformeer word deur die werk van die Franse sosioloog Pierre Bourdieu, noem Eacott (2010:222) dat Bourdieu se definisie van praktyke soos aangebied in sy werk *Distinctions* (1984) die moontlikheid bied om die konsep van praktyke te verklaar. Bourdieu (1984:101) se definisie van praktyke soos bespreek in afdeling 3.3.5 verbind die konsepte van habitus, kapitaal en veld aan praktyke deur dit soos volg te formuleer '[(habitus) (kapitaal)] + veld = praktyk'. Terwyl hierdie definisie volgens Eacott (2010:222) ietwat meganies mag voorkom is die onderliggende aannames daarvan betekenisvol, aangesien praktyke vertolk word as die effek van aksie en interaksie, wat in 'n gelyke mate en gelyktydig gevorm word deur habitus en kapitaal van die betrokkenes, sowel as die konteks en dinamisme wat gekonstrueer word deur die gedeelde deelname in 'n gemeenskaplike veld (Eacott 2010:222). Hierdeur verbind

Bourdieu volgens Eacott die konsepte van habitus, kapitaal, veld en praktyke aan mekaar. Volgens Eacott (2010:222) is dit verder moontlik om Bourdieu se konsep van strategie aan die konsep van praktyke te verbind. Bourdieu maak hierdie verbinding, deurdat hy strategie beskryf as wenslike aksies wat geneem word sonder bewustelike refleksie, aksies wat blootgelê kan word deur die indirekte ondertone van praktyke bloot te lê. Hierdeur verbind Bourdieu die konsepte van habitus, praktyke en strategie (Eacott 2010:222-223). Dit is volgens Rawole & Lingard (2008:731) belangrik om daarop te let dat Bourdieu die konsepte van habitus en veld ontwikkel het om die praktyke van individue en groepe te verklaar.

Met die oog op die fokus van hierdie navorsing, naamlik die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde, is die werk van Lingard & Christie (2003) van belang. Lingard & Christie (2003:326) verbind Bourdieu se teorie en konsepte aan die skoolhoof se leierskappraktyke in skole, deur te benadruk dat die skoolhoof se onderwysleierskap habitus die produk van disposisies is wat gevorm is tydens die skoolhoof se onderwys- en universiteitsloopbaan. Dit is egter ook die produk is van die veld van onderwysbestuur en leierskap, gesien teen die agtergrond van die onderwysveld met sy verskeidenheid van hiërargieë en logika van praktyke. Deur die formele leierskappraktyke van die skoolhoof in 'n skool te plaas, maak dit moontlik om die skoolhoof op 'n spesifieke punt in die onderwysveld te plaas ('n veld met 'n verskeidenheid hiërargieë en logika van praktyke en wat interverweef is met verskeie ander velde soos die ekonomiese en politieke). Die punt waar skoolhoofde hulself bevind, word deur Ball (1994) beskryf as daar waar die beleid van die staat en die praktyke van die skool ontmoet, of soos Lingard & Christie (2003:327) dit stel, tussen die beleidmakende strukture en die praktyke van die skool. Dit is hierdie partikuliere posisie wat skoolhoofde bekleë, naamlik *van in die onderwysveld en by die interseksie van verskeie ander velde*, wat volgens Lingard & Christie (2003:327) van skoolhoofde vereis om gebruik te maak van 'n verskeidenheid praktyke en logika.

Die logika van praktyke van die veld van onderwysbeleidmaking word volgens Lingard & Christie (2003:327) toenemend beraam deur logika van die mark, wat die skoolhoof eerder as 'n bestuurder as 'n opvoedkundige leier posisioneer. Dit is dan ook nie verbasend nie, dat skoolhoofde in hulle skakeling met die onderwysowerhede se sentrale en distrikskantore, toenemend aan die logika van praktyke van managerialisme en die kultuur van performatiwiteit, waar daar druk geplaas word op prestasie, onderwerp word. Terselfdertyd bevind die skoolhoof hom op die formele koppelvlak tussen skool en gemeenskap, met sy eie



logika van praktyke, wat verband hou met plaaslike aktiwiteite, insluitende politiek op plaaslike vlak. Binne die skool self beoefen die skoolhoof sy leierskappraktyke in 'n veld met 'n ander logika van praktyke, wat verband hou met die ontwikkeling van pedagogiese- en assesseringspraktyke binne 'n bepaalde skoolkultuur (Lingard et al 2003). Die logika wat geassosieer word met pedagogiek as praktyk, is meestal verwyderd van die logika van praktyke van die veld van beleidmaking. Thomson (2000) benadruk dat die beleidsdokumente oor die onderwys aangaande skoolhoofde en professionele tydskrifte vir skoolhoofde, meestal fokus op die bestuursaspekte van hul werk en die opvoedkundige aspekte soos die kurrikulum, pedagogiek en assessering byna totaal geïgnoreer word. Die skoolhoof is verder ook binne die veld van opvoedkundige leierskap deur lidmaatskap aan professionele liggame en assosiasie met die akademiese veld deur die teorie van onderwys en betrokkenheid by navorsing (Gunter 2000). Die skoolhoofde en hulle leierskappraktyke word dus deur die verskeie hiërargieë en verwante strukture in die onderwys op 'n bepaalde wyse geposisioneer in die veld van die onderwys.

Kobus, Wim, Anton en Merwe se leierskappraktyke by hulle onderskeie skole op Cogmans kan dus beskou word as die effek van aksie en interaksie, wat in 'n gelyke mate en gelyktydig gevorm word deur hul onderskeie habitusse en die kapitaal. Hulle praktyke word ook gevorm deur die konteks en dinamisme wat gekonstrueer word deur die gedeelde deelname in 'n gemeenskaplike veld, naamlik 'n plattelandse skool op een dorp. Verder kan die strategie van die skoolhoofde beskryf word as wenslike aksies wat geneem word sonder bewustelike refleksie. Hierdeur kan blootgelê word deur die indirekte ondertone van praktyke van die onderskeie skoolhoofde bloot te lê.

Bourdieu benadruk dat habitus en veld op twee wyses met mekaar omgaan, aan die een kant as 'n verhouding van kondisionering, waar die veld die habitus struktureer as die beliggaming van die inherente noodsaaklikhede van die veld. Aan die ander kant is dit 'n verhouding van kennis of kognitiewe konstruksie, waardeur habitus die veld konstitueer as 'n betekenisvolle wêreld (Addison 2009:332). Die sosiale werklikheid bestaan dus in der waarheid volgens Bourdieu twee keer, in dinge of velde en in mense se gedagtes of habitus. As habitus dus 'n sosiale wêreld teëkom waarvan dit die produk is, is dit soos 'n vis in die water, dit voel nie die gewig van die water nie en neem die wêreld aan as vanselfsprekend. Die plattelandse skoolhoofde beleef dus met die manifestering van neoliberalisme in die veld van die plattelandse skool, dat die noodsaaklikhede van die veld wat in hulle habitus beliggaam is,

verskuif vanaf 'n tradisionele fokus op opvoedkundige onderrig en leer na 'n fokus op die waardes van die mark en die waardes van die sakektor (Addison 2009:330). Die skoolhoofde beleef dus nie meer hulle omgewing soos 'n vis in die water nie. Intendeel, hulle voel uit voeling met die wêreld soos wat die idees van die ekonomiese veld manifesteer in die veld van die onderwys en die skool in die vorm van 'n stroom nuwe beleide, wat 'n partikuliere tipe bestuur voorstaan.

As 'n veld in Bourdieu se terme, deel skole volgens Lingard et al. (2003:85) dieselfde strukture, algemene logika van praktyke, patrone van magsverhoudings en samestelling (opvoeders, leerders en skoolhoof). Die analise van die data het dit egter duidelik na vore gebring dat die skole op Cogmans van mekaar onderskei kan word op grond van die relatiewe ekonomiese, sosiale en kulturele kapitaal waaroor elk van die skole beskik. Al vier die skole is terselfdertyd beide openbare plekke en plekke van unieke individuele ervarings en al vier het dit in gemeen dat dit dieselfde taak het as plekke van onderrig en leer, plekke van werk en speel, gestruktureerde aktiwiteite en spesifieke grense. In hulle eendersheid is die vier skole egter terselfdertyd eiesoortig, elkeen met sy eie manier van dinge doen. Die data het my in staat gestel om hierdie eendersheid, maar tog uniekheid van plattelandse skole vas te vang. Ek kan ook aantoon hoe die skole as veld toenemend kompleks geword het soos wat die logika van die neoliberale diskoerse in die veld manifesteer, veral in die vorm van beleidsveranderinge. Hierdie veranderinge het tot gevolg dat dit nie meer moontlik vir skoolhoofde is om na die groot verskeidenheid van take om te sien nie, ten spyte daarvan dat hulle toenemend lang ure werk en ook oor naweke en vakansies aandag aan skoolverpligtinge gee. Die aanwending van Bourdieu se konsepte het my die geleentheid gebied om die werkomgewing van die skoolhoof (plattelandse skool) te ondersoek. Dit is egter belangrik om in gedagte te hou dat organisasies soos skole deurlopend blootgestel word aan waarde, soos die van die besigheidsektor en die mark, wat verskil van die nie ekonomiese, tradisionele opvoedkundig gefundeerde waardes. Laasgenoemde beïnvloed die vorming van onderwysbeleid regstreeks, asook die skoolhoofde se siening van die wêreld. Dit het weer 'n regstreekse invloed het op die wyse waarop skoolhoofde daaglik hierop reageer in hulle onderskeie bepaalde werkomgewing (Addison 2009:330). Die plattelandse skool as veld het nie die manifestering van die diskoerse met sy benadrukking van ekonomiese terme soos kommersialisering, privatisering en deregulering vrygespring nie. Die impak van die ekonomiese veld op die veld van die skool is volgens duidelik sigbaar Addison (2009:331) duidelik sigbaar. Op Cogmans het dit veroorsaak dat die skoolhoofde se leierskapwerking

toenemend kompleks en onseker geword het, as gevolg van wat Addison (2003:327) as *professionele beperkinge* beskryf. Die skoolhoofde word genoodsaak om deurentyd van nuwe strategieë gebruik te maak soos wat die *spel van skoolhoofskap* (Addison 2009:333) deurlopend verander en soos nuwe beleid geïmplementeer word wat die veld van die onderwys en die skool verander. Hierdie situasie het tot gevolg dat die skoolhoofde op Cogmans bemoeienis maak met die neoliberale diskoerse, deurdat dit vertaal en verwerklik word in hulle leierskappraktyke. Alhoewel werksaam in een plattelandse dorp, reageer die onderskeie skoolhoofde as individue op die manifestering van die neoliberale diskoerse in die veld van hul onderskeie skole.

In die volgende afdeling volg 'n analise van die skoolhoof se leierskappraktyke in die gestruktureerde terrein van die plattelandse veld.

### **6.3 Analise van die skoolhoof se leierskappraktyke in die plattelandse veld**

In hierdie afdeling volg 'n analise van die gestruktureerde terrein van die skoolhoof se leierskappraktyke, naamlik die veld van die skoolhoof. Daar word eerstens gefokus op die plattelandse veld as 'n spesifieke skoolomgewing in die ligging en konteks van die skole op 'n plattelandse dorp. Soos reeds vermeld in afdeling 6.1, argumenteer ek dat die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld tot gevolg het dat skole op 'n bepaalde wyse geposisioneer word om op 'n bepaalde wyse te funksioneer. In die lig hiervan word daar tweedens gefokus op die aard en impak van neoliberalisme op die plattelandse veld. Dit is noodsaaklik ten einde my standpunt te belig, dat gegewe die eenvormige kragte aan die werk, daar op 'n spesifieke wyse uitdrukking gegee word aan neoliberalisme in 'n plattelandse omgewing, in vier uiteenlopende skole. Aangesien die vorme van kapitaal van elk van die skole verskil, word eenvormigheid in die proses verwring.

#### **6.3.1 Die plattelandse veld as 'n spesifieke skoolomgewing**

In hoofstuk 5 is die data opgeteken wat verband hou met die vier skole as veld, asook die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole as veld ten einde 'n geheelbeeld van 'n plattelandse dorp as veld te verkry, maar ook om tot 'n verstaan te kom oor die unieke konteks van elk van die vier skole op die dorp. In hierdie deel volg 'n analise van die gestruktureerde terrein van die skoolhoof se leierskappraktyke, naamlik die plattelandse veld as 'n spesifieke skoolomgewing, asook die ligging en konteks van die skole

op 'n plattelandse dorp, ten einde aan te dui hoe leierskappraktyke geassosieer of opgestel is in die spesifieke skoolomgewing.

Soos reeds in hoofstuk 5 vermeld, is 'n veld volgens Bourdieu (1998:40-41) 'n sosiaal gekonstrueerde gebied van aktiwiteit, met 'n groot mate van outonomie, eie logika en praktyke. Cogmans het oor die jare die karakter aangeneem van 'n tipiese post-apartheidse plattelandse dorp. Beplanning tydens die apartheidsjare was volgens Fataar (2009c:318) gebaseer op hiërargiese rassese segregasie, met die beste deel van die dorp wat vir blankes gereserveer is, terwyl bruinmense geforseer is om in die minder goeie dele van die dorp te vestig. Die dorp se demografiese karakter word vandag nie net deur die skeiding van rasse gekenmerk nie, maar ook deur 'n skeiding op grond van sosio-ekonomiese klas. Dit wissel van eerstewêreldse omstandighede in die meer gegoede woonbuurte, tot die middelklas in die woonbuurte nader aan die sakekern en die uitgebreide arm woonbuurte op die rand van die dorp, wat gekenmerk word deur lae koste en informele behuising. Merwe (1:2:27-27) beskryf die samestelling van die mense in Cogmans as divers, wat wissel van die *rykste van die rykste tot regtig baie arm mense*.

Na die demokratiese oorgang in 1994 het rasse-integrasie, soos op baie ander plattelandse dorpe, geleidelik begin plaasvind, veral in die middelklas woonbuurte. 'n Uitstaande kenmerk van voormalige bruin woonbuurte is die lewensomstandighede van die mense. Cogmans word volgens Wim (1:3:117-123) ook gekenmerk, soos Fataar (2009c:319) dit stel, deur onvoldoende behuising, hoë werkloosheid (tot 80% sekere tye van die jaar), enkelouerskap en 60% van die gesinne wat desperaat probeer om te oorleef op 'n maatskaplike toelaag bekend as '*All Pay*'. Die kombinasie van armoede en die dinamika van genoemde gesinne het, soos Fataar (2009:320) dit stel, 'n effek op die groter sosiale prosesse in die dorp. Die armoede is veral sigbaar onder die mense wat in plakkershutte en agterplaasbousels, bekend as *hokke* woon. Die groot baksteengeboude skoolgebou is in sterk kontras met die omliggende huise wat baie klein is en meestal uit huise bestaan wat volgens Anton (3:3:51-53) ingevolge die HOP program gebou is en uit slegs twee vertrekke bestaan.

Hierdie omstandighede het 'n regstreekse invloed op die vier skole op Cogmans. Die skole het dit in gemeen dat, soos Lingard et al (2003:85) dit stel, hulle plekke van onderrig en leer is en dat hulle leerders uit dieselfde plattelandse gemeenskap bedien. Elke skool het egter sy eie gevoel en besonderse wyse waarop dinge gedoen word. Verder is die skole volgens Christie (2008:179) 'n toonbeeld van skole in Suid-Afrika en bied dit nie dieselfde

onderwyservaring aan die gemeenskappe wat deur hulle bedien word nie. Die vier skole verskil dramaties van mekaar - van die goed toegeruste voormalige wit skool (wat vandag 'n ten volle geïntegreerde skoolgeldbetalende skool is, met ongeveer ewe veel wit en bruin leerders) na die twee swak toegeruste skoolgeldvrygestelde skole wat die bruin leerders van die dorp akkommodeer (met hulle onvoldoende skoolgebou, sonder 'n skoolsaal en swak sportfasiliteite) tot die voormalige wit-multigraad skool in 'n vallei 30 kilometer buite die dorp (wat aanvanklik as 'n staatskool gefunksioneer het maar in 1994 noodgedwonge geprivatiseer is om die voortbestaan daarvan te verseker, omdat die Onderwysdepartement dit wou sluit). Die vier skole in die veld van onderwys in Cogmans (skuilnaam) verskil in so 'n mate van mekaar dat daar eintlik op een dorp inderwaarheid, vier velde ter sprake is soos wat elke skool 'n sosiaal-gekonstrueerde gebied van aktiwiteit, met groot mate van outonomie, eie logika en praktyke verteenwoordig (Bourdieu 1998:40-41). Die skole op 'n plattelandse dorp is volgens Lingard et al (2003:85) op 'n hiërargiese wyse ten opsigte van mekaar geposisioneer as gevolg van die ekonomiese, sosiale en kulturele kapitaal en die mate van oorhand wat hulle verkry in die kompetisie wat daar tussen skole bestaan.

In die volgende afdeling volg 'n analise van die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld.

### **6.3.2 Die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld**

Soos reeds vermeld in die inleiding van hierdie hoofstuk, argumenteer ek dat die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld tot gevolg het dat skole op 'n bepaalde wyse geposisioneer word om op 'n bepaalde wyse te funksioneer. In die lig hiervan is dit belangrik om daarop te let hoe neoliberalisme deur desentralisering die veld van die skool op 'n uniforme wyse, in die lig van die geminimaliseerde staat en die onttrekking van optimale voorsiening van skoling, impakteer. Soos reeds vermeld, gaan ek van die standpunt uit dat gegewe die eenvormige kragte aan die werk, word daar op 'n spesifieke wyse uitdrukking gegee aan neoliberalisme in 'n plattelandse omgewing, in vier uiteenlopende skole. Eenvormigheid word in die proses verwring in die spesifieke konteks van elk van die vier skole.

#### **6.3.2.1 Posisionering van skole om op 'n bepaalde wyse te funksioneer**

Die manifestering van neoliberalisme in die onderwysveld, kan volgens Addison (2009:332) verbind word aan talle beleidsveranderinge wat die praktyke van skoolhoofde beïnvloed het.

‘n Bepaalde tipe beleid het skoolhoofde se werkplek amper onherkenbaar verander deur skole op ‘n bepaalde wyse te posisioneer om op ‘n bepaalde wyse te funksioneer. Dit het tot gevolg dat skole aan die ekonomie verbind word deur die menslike kapitaal teorie, waarvolgens onderwys in ekonomiese terme beskou word en skoling ontleed word aan die hand van produksiefaktore wat ‘n bydrae tot ekonomiese groei lewer. Volgens hierdie teorie moet onderwys as ‘n belegging gesien word wat ‘n opbrengs lewer (Christie 2008:26). Anton, Kobus, Merwe en Wim beleef dat die verandering in die wyse waarop onderwys gedefinieer word, tot gevolg het dat die fokus op onderwys en om kinders voor te berei vir die lewe al hoe meer op die agtergrond geskuif word. In die plek hiervan word administratiewe werk, fondsinsamelings en die fasilitering van goeie uitslae toenemend benadruk. In die proses word skole ge-posisioneer om te funksioneer as sentrums wat goeie uitslae produseer. Dit het volgens Bush et al (2010:33) tot gevolg dat die logika van praktyke van skole fokus op die benadrukking van ‘n bepaalde aspek en dat tradisionele demokratiese waardes vervang word met ‘n oormatige klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en koste-effektiwiteit (Rouillard & Giroux 2005:331). Opvoedingsbetekenis word toenemend gesoek word in markgeskiktheid en doeltreffendheid wat in die vorm van prestasieteikens bepaal word. Die effek van beleidsveranderinge veroorsaak deurlopend dat die skool as veld verander en het tot gevolg dat skole op ‘n bepaalde wyse ge-posisioneer word om op ‘n bepaalde wyse te funksioneer.

Neoliberalisme manifesteer in die skool as veld in die vorm van die vryheid van keuse tussen skole (Gulson & Fataar 2011:269). Die bemarkingsaksie in ‘n kompeterende mark waarna Lingard & Christie (2003:327) verwys, wat toenemend al hoe meer tyd en energie in beslag neem, lei daartoe dat skole hulself moet bemark om te verhoed dat hulle kinders verloor (Wim 2:1:149-150) en dat kinders van die naburige dorpe die keuse kan uitoefen om op Cogmans (skuilnaam) te kan skoolgaan. Die praktyk, wat volgens Gulson & Fataar (2011:271-273) in die post-apartheid Suid-Afrika algemeen voorgekom het en waar die keuse van ouers tot gevolg het dat ‘n beduidende aantal swart ouers hulle kinders in sogenaamde *wit skole* ingeskryf het, kom ook op die platteland voor. Die oud-Model C skool op Cogmans beleef ‘n toestroming van aansoeke van bruin en swart leerders en is vandag ‘n ten volle getransformeerde skool, met ‘n waglys van aansoekers. Die vryheid van keuse van ouers en leerders veroorsaak nie net ‘n onderlinge kompetisie tussen die skole op die dorp nie, maar ook ‘n kompetisie met skole op buurdorpe en dat leerders van ‘n buurdorp (60 km weg), daagliks na die oud-Model C skool op Cogmans vervoer word. Aan die ander kant

veroorzaak die feit dat daar nie 'n beleid van sonering is nie (wat bepaal dat leerders hul naaste skool moet bywoon), bykomende werk vir die skoolhoof, omdat bemaking nou 'n groot deel van die skoolhoof se werk is. Volgens Merwe (3:2:41-42) bestaan daar ook op die platteland kompetisie tussen skole vir wat hy beskryf as *die regte leerders*, of leerders uit 'n sterk sosio-ekonomiese groep. Hierdeur word die standpunt van Gulson & Fataar (2011:269) bevestig dat neoliberalisme manifesteer in skole in die vryheid van keuse tussen skole waaroor ouers beskik. Dit is egter ook duidelik dat alle ouers nie oor dieselfde keuse beskik nie, aangesien soos Heystek (2007:498) dit stel, veral ouers uit die swakker sosio-ekonomiese dele nie altyd 'n alternatiewe keuse het nie en is hierdie ouers se keuse beperk tot die naaste beskikbare skool. Dit verklaar waarom Anton, alhoewel hy aan 'n skoolgeldvrygestelde skool verbonde is, maar waar die skool in 'n woonbuurt weg van die res van dorp geleë is, nie beleef dat hy onder druk is om die skool te bemark nie, terwyl Wim wat ook by 'n skoolgeldvrygestelde skool betrokke is, maar waar die skool in die dorp self geleë is, binne stapafstand van die skoolgeldbetalende skool, die teenoorgestelde beleef.

Neoliberalisme manifesteer in skole in 'n nuwe vorm van beheer, naamlik beheer deur data (Ozga 2009:150) en het tot gevolg dat onderwys vereenvoudig word tot meetbare data. Daar is gevolglik 'n geweldige toename in die hoeveelheid inligting wat die onderwysstelsel produseer en vereis. Die invoeging van Artikel 59 in SASA wat skole verplig om inligting te verstrek en die verskillende stelsels wat die afgelope paar jaar in skole geïmplementeer is, soos die Leerder Bestuurstelsel (LBS) en die Sentrale Onderwys Bestuur Inligtingstelsel (SOBIS), genereer data, wat vir 'n nuwe beheer aangewend word. Die ander vorm van databeheer wat die afgelope paar jaar, as gevolg van die invoeging van artikels 16A en 58B in SASA, 'n groot impak het op die fokus van skole, is die daarstelling van verpligte prestasieteikens (Wim 1:1:167:174). Die prestasie van skole word teenoor gestelde teikens gemeet en as skole nie die teikens bereik nie, word hulle baie sterk aangespreek deur die distrik- en hoofkantoor en word daar indringende vrae gevra. Hierdie praktyk is in lyn met die invoeging van artikel 16A in 2007 in die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996, wat die klem op leerderprestasie benadruk. Die gevaar is egter, volgens Ozga (2003:2) en Hursh (2001:5), dat die benadrukking van leerderprestasie veroorsaak dat die fokus van skole weg van die onderrigsituasie na die bereiking van uitkomst verskuif. Die klem is besig om te verskuif weg van opvoeding na die benadrukking van leerderprestasie en skole se sukses word in die vorm van statistiek oor die deurvloei van leerders gemeet. Volgens Heystek (2010:100) het die Wysigingswet op Onderwys van 2007 tot gevolg dat Beheerliggame



toenemend aanspreeklik gehou word vir die kwaliteit van onderwys in skole. Hierdie verandering het volgens Heystek (2010:104) tot gevolg dat die Beheerliggame toenemend kan inmeng in die professionele werk van opvoeders.

Christie (2008:1410) verbind die logika van neoliberalisme verder aan skoolgebaseerde bestuur, waardeur uitgebreide finansiële en bestuursmagte aan die verkose Beheerliggame van individuele skole gegee word en waarvolgens skole ingevolge die logika van die mark aanspreeklik gehou word om na hul eie individuele belange om te sien. Skole word hierdeur geposisioneer om te funksioneer volgens die logika van mark individualisme, waarvolgens elke skool omsien na die belange van sy eie skoolgemeenskap sonder om die belange van ander skole in ag te neem. Die uitgebreide magte wat ingevolge Artikel 21 van SASA aan Beheerliggame gegee is, veroorsaak dat skole op 'n wyse funksioneer waar die bestuursmagte en die finansies van skole in die hande van 'n verkose liggaam is waarop ouers die meerderheid van die lede uitmaak. Volgens Heystek (2010:99) het Beheerliggame deur Artikel 58B van SASA en Artikel 9 van die Wysigingswet op Onderwys van 2007, ook groter seggenskap in die professionele aspekte van skole ontvang, maar is die Beheerliggame van veral onderpresterende skole, ten spyte van opleidingsgeleenthede, onkundig oor die rol wat hulle in hierdie verband moet speel. Alhoewel die Beheerliggame van die skole op Cogmans volgens Wim, Anton, Merwe en Kobus as funksioneel beskou kan word, slaag dit nie volgens die skoolhoofde daarin om hulle rol volledig te vertolk nie. Dit word veral toegeskryf aan die feit dat die lede volgens wetgewing elke drie jaar verkies word en dat die Beheerliggame van skole in arm gebiede, volgens Hoadley (2009:374), oor die algemeen nie bevoeg genoeg is om hulle rol volledig te speel nie.

In lyn met die logika van neoliberalisme het die bedrag wat die regering jaarliks aan openbare onderwys spandeer (uitgedruk as 'n persentasie van die bruto nasionale produk), volgens Christie (2008:138) sedert 1995 stelselmatig verminder. Laasgenoemde is volgens Amsterdam (2006:30) veral sigbaar in die opwaartse aanpassing van die leerder-onderwyser verhouding en die vlakke waarvolgens openbare skole ingevolge Artikel 39-44 van SASA befonds word. Volgens Christie (2008:137) het die afnemende bydrae van die regering tot openbare onderwys tot gevolg dat openbare en privaat bydraes tot onderwys aangemoedig word. Hierdie praktyk is duidelik sigbaar in die onderskeie skole op Cogmans en het tot gevolg dat die privaatskool jaarliks ingevolge Artikel 48 van SASA slegs beperkte fondse van die staat, in die vorm van 'n subsidie vir elke leerder ontvang. Die skool moet verder al

die fondse wat benodig word deur skoolgelde en fondsinsamelings invorder. Die drie staatsondersteunde skole word verskillend befonds deur die staat. Die skoolgeldvrygestelde skole waar Anton en Wim werksaam is, is van die staat afhanklik vir alle fondse. In die geval van die skoolgeldebetalende skool waar Merwe werksaam is, mag die Beheerliggaam skoolgelde hef om die norme en standarde toekenning van die onderwysdepartement aan te vul.

### **6.3.2.2 Vorme van kapitaal van plattelandse skole**

In hierdie afdeling volg 'n analise en interpretasie van die manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole se kapitaal en hoe dit tot gevolg het dat die skole se vorme van kapitaal eenvormig is, maar ook verwring is. Soos reeds vermeld in hoofstuk 3 afdeling 3.3.3, behels kapitaal volgens Bourdieu (2004:15) alle vorme van geakkumuleerde arbeid wat wanneer dit aangewend word, individue of groepe bemagtig. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat dit volgens Bourdieu, soos aangehaal in Moore (2010:101), onmoontlik is om die struktuur en funksionering van die sosiale wêreld weer te gee sonder dat kapitaal in al sy vorme betrek word. Die struktuur en verspreiding van die verskillende tipe kapitaal op 'n gegewe moment reflekteer die struktuur van die sosiale wêreld op daardie gegewe moment. Die funksionering van plattelandse skole word volgens Bourdieu (2005:15) beheer deur die beperkinge wat vervat is in die realiteit van die skole, wat regstreeks die kanse op sukses van die skoolhoofde se leierskappraktyke bepaal. Hierdeur word kapitaal verbind aan die fokus van hierdie navorsing, naamlik die leierskappraktyke van skoolhoofde.

Soos reeds vermeld in hoofstuk 3 afdeling 3.3.3, onderskei Bourdieu tussen ekonomiese kapitaal (merkantiele ruiling, met ekstrasieke waarde) en simboliese kapitaal (soos byvoorbeeld kulturele- en sosiale kapitaal, met intrinsieke waarde). Ekonomiese kapitaal is volgens Bourdieu (2004:16) kapitaal wat onmiddellik en regstreeks omgesit kan word in geld. Die ekonomiese kapitaal op 'n plattelandse dorp is nie eweredig versprei nie. Dele van die dorp word bewoon deur mense wat seisoenwerk verrig, van 'All Pay' (staatstoelae) afhanklik is vir 'n inkomste en sukkel om te oorleef. Die skole op Cogmans wat in hierdie gebiede geleë is en waar Anton en Wim werksaam is, is ingevolge Artikel 39 van SASA tot skoolgeldvrygestelde skole verklaar en daar mag nie verpligte skoolgelde gehef word nie. Dit hou egter nie vir die skole regstreekse voordele in nie. Volgens die skoolhoofde veroorsaak dit dat die skole finansiëel in 'n swakker posisie as voorheen is, aangesien hulle tot die helfte van die inkomste verloor het waaroor hulle voor die instelling as

skoolgeldvrygestelde status beskik het (Wim 2:1:134-136). Die ekonomiese kapitaal waaroor die skoolgemeenskap beskik, beïnvloed volgens Fataar (2007:607) die institusionele identiteit van die skool en watter waarde daar aan skole geheg word. Volgens Fataar (2007:607) het dit tot gevolg dat die skole in der waarheid 'n versagtende identiteit aanneem op grond daarvan dat hulle strategies deel word en reageer op die gemeenskap se dinamika om te oorleef. Aan die ander kant mag die staatsondersteunde skool, waar Merwe werksaam is en wat in die meer gegoede deel van die dorp geleë is, skoolgelde hef. Die meer gegoede status hou egter vir die skool ook nadele in, deurdat die skool as gevolg van die kwintiel indeling ingevolge Artikel 35 van SASA, slegs 4% van sy begrote fondse van die staat ontvang en die res van die uitgawes meestal gedek word deur verpligte skoolgelde van R4 400. In lyn met Fataar (2007:607) se bevindinge in 'n woonbuurt buite Kaapstad waar hy sy navorsing gedoen het, is daar ook ouers in Cogmans wat hulle kinders na skole buite hulle woonbuurt stuur. Die invloei van leerders uit die arm sosio-ekonomiese dele van die dorp na die skoolgeldbetalende skool en die stelsel waardeur daar vrystelling van skoolgelde vir ouers met 'n lae inkomste gegee moet word, het tot gevolg dat bykans 35% van die leerders in Merwe se skool kwalifiseer vir vrystelling van skoolgelde. Privaatskole se finansies werk heeltemal anders as die van staatsondersteunde skole. Buiten vir 'n subsidie van die staat is die skool self verantwoordelik daarvoor om alle fondse te genereer (Kobus 1:4:24-24). Ten spyte hiervan gaan dit volgens Kobus finansiële goed met die skool, omdat die leerders oorwegend uit bogemiddelde huishoudings afkomstig is en die ouers in staat is om hulle verpligtinge teenoor die verpligte skoolgelde na te kom en verder ook baie by fondsinsamelings betrokke is. Dit kom duidelik na vore dat die drie verskillende tipe plattelandse skole (skoolgeldvrygestelde-, skoolgeldbetalende- en privaatskole) oor verskillende mates van ekonomiese kapitaal beskik soos die logika van neoliberalisme in die vorm van beperkte bydraes van die regering tot openbare onderwys (Christie 2008:137) en 'n stelsel van openbare en privaat bydraes tot onderwys aangemoedig word, in die verskillende skole in Cogmans manifesteer.

Soos reeds bespreek in hoofstuk 3 afdeling 3.3.3, kom kulturele kapitaal volgens Bourdieu (2004:17) voor in drie vorme, naamlik die beliggaamde – (in die vorm van disposisies van die verstand en liggaam, naamlik kennis), die geobjektiveerde- (in die vorm van kulturele goedere soos prente en boeke) en die geïnstitusionele vorm ('n vorm van objektivisasie soos opvoedkundige kwalifikasies). Kulturele kapitaal in die beliggaamde vorm word geakkumuleer deur middel van kulturele kultivering. Volgens Reay (2000:570) speel die

familie 'n sentrale rol in hierdie proses, aangesien kinders se modus van denke, tipe disposisies, stelsels van betekenisgewings en sin vir smaak van die familie afkomstig is. Die armer dele van Cogmans word gekenmerk deur wat Fataar (2007:607) as 'n afwesigheid van fatsoenlike familie reproduksie beskryf. Dit kan toegeskryf word aan die onstabiele familie opset, met gesinne wat sonder die biologiese vader moet funksioneer en die feit dat die moeder of broodwinner, wat oorwegend laagbesoldigde werk verrig, lang ure moet werk om te voorsien aan die basiese behoeftes en meestal nie tuis is nie. Dit is in sterk kontras met die situasie by die skool in die meer gegoede deel van die dorp, waar beide ouers meestal betrokke is by die gesinsopset en kinders deurlopende ondersteuning ontvang van ouers wat oorwegend geskoolde werk verrig (Merwe 1:2:52-54). Die nosie van kulturele kapitaal as teoretiese hipotese maak dit volgens Bourdieu (2004:17) moontlik om in die veld van die onderwys die ongelyke skolastiese prestasie van kinders wat afkomstig van verskillende sosiale klasse is te verduidelik, deur akademiese sukses te verbind aan die kulturele kapitaal van verskillende klasse. Laasgenoemde kan as verklaring dien vir die groot verskil wat daar is tussen die uitslae van die geletterdheid- en gesyferdheidsuitslae van die drie staatsondersteunde skole op Cogmans. Die skole in die armer dele van die dorp doen beduidend swakker as die skool in die meer gegoede deel, met 50% vir geletterdheid teenoor 80% en 0% vir gesyferdheid, teenoor 60%. Ook ten opsigte van kulturele kapitaal in die geïnstitusionele vorm, wat volgens Bourdieu (2004:20) gevind in die objektivering van kulturele kapitaal in die vorm van akademiese kwalifikasies, is die situasie in Cogmans verwring. Uit die onderhoude met die skoolhoofde het dit duidelik na vore gekom dat ouers in die armer deel van die dorp se akademiese kwalifikasies volgens Wim en Anton laag is en dat selfs die Beheerliggaamlede oorwegend slegs oor 'n graad 9 kwalifikasie beskik. Daarteenoor beskik die meerderheid ouers by die meer gegoede skole oor 'n graad 12 en selfs naskoolse kwalifikasies. Die kulturele kapitaal in Cogmans is in sy geïnstitusionele vorm hoofsaaklik gekonsentreer in die skoolgeldbetalende en privaatskool. Die hoeveelheid sosiale kapitaal waaroor 'n mens beskik, is volgens Bourdieu (2004:21) afhanklik van grootte van die netwerk van konneksies wat die persoon kan mobiliseer en die volume van die kapitaal (ekonomies, kultureel en simbolies) waaroor elk van die mense beskik, wat deel vorm van die netwerk van konneksies. 'n Skool se netwerk van konneksies is dus die somtotaal van die volume kapitaal waaroor al die ouers en belanghebbendes saam beskik. Dit is duidelik dat, net soos in die geval van ekonomiese en kulturele kapitaal, die verskillende skole se skoolhoofde en skoolgemeenskappe nie oor dieselfde mate van sosiale

kapitaal beskik nie. Die skoolgemeenskap wat die twee skoolgeldvrygestelde skole bedien, beskik oor 'n beperkte netwerk van konneksies en het min invloed as gevolg van die feit dat die lede van die twee skole se skoolgemeenskappe of werkloos is, of van 'n staatstoelaag leef of meestal handeë arbeid (seisoenwerk op plase en in fabriek) en in sommige gevalle selfs trekarbeid verrig (Wim 1:1:100-108 en Anton 1:3:95-98). Die betrokke skole, wat dit die nodigste het, ontvang verder baie beperkte ondersteuning van die dorp se sakegemeenskap. Dit is in sterk kontras met die skoolgemeenskap van die skoolgeldbetalende skool wat volgens Merwe te danke is aan die groep invloedryke ouers (werkgewers en professionele mense) wat 'n groot netwerk van konneksies kan mobiliseer. Die volume van die kapitaal (ekonomies, kultureel en simbolies) waaroor die groep invloedryke ouers beskik, het dus tot gevolg dat die skool oor 'n beduidende mate van sosiale kapitaal beskik. As gevolg van die ligging van die skool, beter fasiliteite en die netwerk van konneksies van die skoolgemeenskap, wil die gemeenskap van Cogmans by die skool betrokke wees. Die privaatskool het ook 'n hoë konsentrasie invloedryke ouers (plaaseienaars) wat veroorsaak dat die grootte van die netwerk van konneksies wat die skoolgemeenskap kan mobiliseer en die volume van die kapitaal waaroor die groep invloedryke ouers beskik, volgens Kobus (1:4:14-15) buite verhouding is ten opsigte van die aantal leerders wat daar in die skool is. Hierdie situasie word verder versterk deur die feit dat ook die ouer boere, wat nie meer kinders in die skool het nie, ook die skool goedgesind is (Kobus 1:4:27-27).

Skoolhoofde op die platteland het 'n sosiale voordeel in die gemeenskap as gevolg van die simboliese kapitaal waaroor hulle beskik. Die skoolhoofde skryf dit toe aan die waarde wat die gemeenskap koppel aan die akademiese kwalifikasies (nagraadse opleiding) waaroor die skoolhoofde beskik en die simboliese mag wat die gemeenskap aan die posisie van skoolhoofskap koppel. Die feit dat die skoolhoofde betrokke by hierdie navorsing reeds vir jare in die gemeenskap woon en werk, dra verder daartoe by dat die skoolhoofde 'n sosiale voordeel in die gemeenskap het. Dit het baie duidelik na vore gekom daarin dat, veral Wim en Anton wat by skoolgeldvrygestelde betrokke is wat gemeenskappe bedien met 'n relatief lae geletterdheidsvlak, se besluite nie bevraagteken word nie en dat hulle beleef dat daar as vanselfsprekend aanvaar word dat die betrokke skoolhoofde oor die nodige kundigheid beskik en dat die persepsie bestaan dat hulle oor al die nodige mag beskik om take te verrig. Hulle word ten volle deur die Beheerliggaam, personeel en gemeenskap vertrou en word gesien as 'n kundige persoon (Anton 3:3:24-32), wat met groot respek behandel moet word. Die persepsie bestaan dat *as meneer so gesê het, dan doen ons maar so*. Die ouers glo net die

hoof kan hulle help as hul by die skool kom en hulle sit dan en wag dat die hoof hulle persoonlik moet sien. Daarteenoor beleef die skoolhoof van die skoolgeldbetalende skool dat hy (Merwe 3:2:53-55) baie mag het, tot op 'n sekere punt. In die geval van Merwe is daar veral ouers wat poog om in te meng in die uitvoering van sy take as leier.

Die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld het tot gevolg dat skole op 'n bepaalde wyse geposisioneer word om op 'n bepaalde wyse te funksioneer. Soos reeds vermeld, gaan ek van die standpunt uit dat gegewe die eenvormige kragte aan die werk, word daar op 'n spesifieke wyse uitdrukking gegee aan neoliberalisme in 'n plattelandse omgewing, in vier uiteenlopende skole. Die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse skole as veld en die onderskeie vorme van kapitaal van elk van die skole, het tot gevolg dat eenvormigheid in die proses verwring word in die spesifieke konteks van elk van die vier skole. In die volgende afdeling volg 'n analise van hoe skoolhoofde se leierskappraktyke geaffekteer en geposisioneer word deur die diskursiewe wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in plattelandse skole.

#### **6.4 Die diskursiewe wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in plattelandse skole**

In hierdie deel volg 'n analise van hoe skoolhoofde geaffekteer en geposisioneer word deur die diskursiewe wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in plattelandse skole. Soos reeds in die inleiding van die hoofstuk aangedui, wil ek argumenteer dat neoliberale diskoerse en die beleidsverwagtinge wat voorgehou word as die waarheid, skoolhoofde se leierskappraktyke affekteer. Dit het tot gevolg het dat plattelandse skoolhoofde se leierskaphabitusse reageer op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die plattelandse konteks. Ek gaan die konsep van habitus aanwend om hier op die interaksie en die terrein van die skoolhoof en sy reaksie versus habitus te fokus. Hierdeur poog ek om vas te vang hoe skoolhoofde se leierskaphabitusse in reaksie op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die plattelandse konteks reageer.

Soos reeds vermeld in die voorafgaande hoofstuk, verwys Bourdieu (2006:78) na habitus as '*history turned into nature*' en vorm dit die basis van die persepsie en waardering van alle belewenisse van die mens. Die konsep is juis ontwikkel in reaksie op die vraag oor hoe gedrag geregleer kan word sonder dat dit die produk is van gehoorsaamheid aan reëls om te verklaar hoe sosiale strukture en individuele agentuur versoen kon word deurdat die *uiterlike*

sosiale en die *innerlike* self meewerk om mekaar te vorm (Maton 2010:50). Skoolhoofde se optrede word dus geregleer en gereproduseer en aanpassings word gemaak volgens die eise van die situasie en na aanleiding van die kognitiewe en motiverende strukture van die habitus. Hierdeur maak die konsep van habitus dit volgens Rawolle & Lingard (2008:731) moontlik om praktyke aan skoolhoofde deur middel van 'n stelsel van beliggaamde disposisies te verbind. Dit verteenwoordig dus Anton, Merwe, Wim en Kobus se vasgevangde geskiedenis en hoe hierdie skoolhoofde hierdie geskiedenis in hulle huidige omstandighede in bring en dit tot gevolg het dat hulle dan op 'n bepaalde wyse keuses maak en optree. Die keuses wat die skoolhoofde maak word volgens Maton (2010:52) bepaal deur die opsies wat op 'n gegewe oomblik binne die skole op 'n plattelandse dorp beskikbaar is en die habitus of beliggaamde ondervinding van die skoolhoofde. Die konsep van habitus bied dus die sleutel om te verstaan hoe die betrokke skoolhoofde hulle werk en die wêreld beskou en maak dit moontlik om oor die skoolhoof as persoon te praat.

Al vier die skoolhoofde het die onderwysberoep aanvanklik betree, omdat hulle lief is daarvoor om met kinders te werk en graag 'n verskil in kinders se lewens wou maak. Al vier die skoolhoofde voel geroepe daartoe om kinders te begelei tot volwassenheid, maar die rede waarom elkeen die onderwys betree het verskil. Wim het 'n opvoeder geword omdat hy baie lief is vir musiek en het later skoolhoof geword om 'n opvoeder te wees van kinders, om kinders se hand te vat en van hulle grootmense te maak wat hul plek in die wêreld kan volstaan (Wim 3:1:93-96). Anton het die onderwys betree omdat hy 'n 'mens-mens' is, iemand wat bereid is om 'n paadjie saam met kinders te stap. Hy probeer die kind help tot op die uiterste en is bereid om 'n ekstra paadjie saam met die kinders te stap en om nie veroordelend te wees nie. (Anton 1:3:177-179). Hierdie benadering kan daarmee verband hou dat Anton self uit 'n arm huishouding kom en self skool verlaat het en hande arbeid gedoen het, voordat 'n volwasse dame haar oor hom ontferm het en hy deur haar bemoeienis sy skoolloopbaan voltooi het en verder gaan studeer het. Merwe het die onderwys betree omdat hy baie lief is vir sport, graag met kinders wou werk en op skool goeie rolmodelle as onderwysers gehad het wat hom geïnspireer het om onderwyser te word (Merwe 1:2:73-73). Kobus (1:4:63-65) se besondere liefde vir kinders het hom laat besluit om 'n onderwyser te word.

Merwe, Anton, Wim en Kobus se professionele identiteit het egter ontwikkel in wat Fataar (2009:322) beskryf as die rasgebaseerde skoolstelsel wat voor 1994 het in Suid-Afrika



gebruik is. Veranderinge in die onderwys na 1994 as gevolg van die regering se fiskale beleid en die besnoeiing wat daarmee gepaard gegaan het, volgens Fataar (2009:322) tot 'n groot verlies aan bestuurskundigheid in skole aanleiding gegee maar het, die geleentheid geskep vir Anton, Wim en Merwe om as skoolhoofde aangestel te word en vir Kobus om die skoolhoof van 'n onafhanklike skool te word. Hulle aanstellings in bestuursposisies het egter nie met substantiewe bestuursopleiding gepaard gegaan nie. Wim het sy onderwysloopbaan begin by die skool waar hy vandag die skoolhoof is, terwyl Anton die adjunkhoof was van die skool voor hy as skoolhoof aangestel is. Die kombinasie van 'n jeugdige aanstelling, beperkte bestuursondervinding en 'n gebrek aan formele opleiding het die rol van skoolhoof 'n groot uitdaging gemaak. Uit die gesprekke met die skoolhoofde, het wat Addison (2009:333) beskryf as 'n individuele wyse van reaksie op 'n unieke ondervinding van die veld, duidelik na vore gekom. Daar is duidelike gemeenskaplikhede tussen die vier skoolhoofde, wat saam werksaam is in die plattelandse dorp, maar Wim, Merwe, Anton en Kobus reageer elk op 'n unieke wyse deur die keuses wat hulle maak. Al vier die skoolhoofde het hulle formele onderwyskwalifikasies oor die jare met nagraadse kwalifikasies aangevul en het tans almal amper tien jaar of meer ondervinding van skoolhoofskap op Cogmans. Wim is reeds 13 jaar skoolhoof op Cogmans, Anton 17 jaar, Merwe 9 en Kobus 27 jaar.

Volgens Rawolle & Lingard (2008:731) is dit vanuit 'n navorsingsperspektief waar spesifieke praktyke of 'n stel praktyke ondersoek word, moontlik is om laasgenoemde aan 'n spesifieke stel disposisies te verbind. Lingard & Christie (2003:328) verwys na die konsep van leierskap habitus, ten einde betekenis te gee aan die stel disposisies waaroor skoolhoofde behoort te beskik ten einde praktyke wat verband hou met 'n leierskaphabitus, te produseer. Hul verwys na laasgenoemde as 'n produktiewe leierskap habitus, of die wyse waarop die skoolhoof se leierskappraktyke in skole veronderstel is om te geskied. Habitus verskaf dus volgens Rawolle & Lingard (2008:731) die predisposisies teenoor en kapasiteit vir praktyke van mense en is oordraagbaar na verskillende kontekste. Met die oog op die fokus van my navorsing, naamlik hoe neoliberalisme deel word van die leierskappraktyke van Kobus, Merwe, Wim en Anton op Cogmans, is Addison (2009:333) se verduideliking van hoe die skoolhoof se habitus die skoolhoof se persepsies, praktyke en siening van die wêreld verteenwoordig, van belang. Addison se koppeling van habitus aan die skoolhoof se siening van sy werk en die kapitaal waaroor die skoolhoof beskik, is van groot belang vir hierdie

navorsing, want die analitiese fokus van hierdie navorsing fokus juis op skoolhoofde en die leierskappraktyke van skoolhoofde.

Al vier die skoolhoofde plaas 'n premie daarop dat 'n skool 'n georganiseerde omgewing moet wees. Beide Wim en Anton, beskou dit as noodsaaklik, veral gesien teen die agtergrond van die ongeordende omgewing waaruit die leerders kom en waar ouers nie hulle verpligting teenoor hulle kinders nakom nie. Hulle voel instinktief daartoe geroepe om hierdeur die rol van 'n vaderfiguur te speel wat nie net toesien dat die skool 'n veilige tuiste vir die leerders is nie, maar in die proses die rol vertolk van 'n opvoedkundige, fondsinsamelaar, maatskaplike werker en huweliksberader wat daarop fokus om 'n gemeenskap op te voed. Dit is dan ook nie verbasend dat die skoolhoofde hulself eerstens sien as tot diens van die gemeenskap nie (Wim 3:1:91-91). Hierdie benadering het tot gevolg dat hulle fokus op opvoeding en onderwys, eerder as die rigiede nakoming van riglyne. As gemeenskapleiers is hulle deurentyd bewus van die oë van die gemeenskap wat op hulle is en besef hulle terdeë watter groot verantwoordelikheid daar met hulle werk gepaard gaan. Hierdie groot vertroue en verwagting wat die gemeenskap van hulle het, plaas baie druk op hulle en veroorsaak spanning in die sin dat hulle voel asof hulle op twee stoele sit, die van die gemeenskap en die van die onderwysdepartement en dat dit somtyds teenstrydig is met mekaar (Anton 3:3:39-41). Hierdie benadering kan in Anton se geval daaraan toegeskryf word dat hy boonop 'n boorling van die gemeenskap is en baie goed vertrou is met die probleme en verwagtinge in die gemeenskap (Anton 1:3:163-168). Die logika van die mark wat volgens Read (2009:25), so 'n oorredende effek op mense se denkwyses het dat dit deel word van die logika waarmee mense die wêreld interpreteer en verstaan, het duidelik nie inslag gevind in die leierskaphabitusse van Anton en Wim nie. Intendeel, Anton en Wim se leierskaphabitusse reageer op 'n spesifieke wyse op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die plattelandse konteks. Ek wil suggereer dat hierdie reaksie toegeskryf kan word daaraan dat die identiteit en habitus van die betrokke skoolhoofde deels 'n gegewe is en deels verwerf word as gevolg van 'n bepaalde posisie (skoolhoof) in 'n bepaalde veld (skoolgeldvrygestelde skool) en dat die vryheid van die keuse van die mark net sin maak vir diegene wat oor die hulpbronne beskik om 'n bepaalde keuse te maak (Christie 2008:105).

Anders as Anton en Wim, is Merwe (1:2:82-82 en 1:2:73-73) se benadering meer taakgeoriënteer en voel Merwe genoodsaak om die beleid en verwagtinge van die Onderwysdepartement uit te voer, al beleef hy dit somtyds teenstrydig met sy eie beginsels.

Dit kan moontlik toegeskryf word aan die twee jaar diensplig wat hy verrig het voordat hy hom as onderwyser bekwaam het. Die feit dat Merwe 'n hoë premie daarop plaas om te kan diversifiseer, hy daarvan hou om te bestuur en dit vir hom lekker is om mense te beïnvloed om 'n gedeelde visie te kan bereik, kan moontlik verder daaraan toegeskryf word dat Merwe, waar hy voorheen by twee vooraanstaande stadskole betrokke was, voordat hy die pos op Cogmans aanvaar het (Merwe 1:2:73-73). Hier was Merwe blootgestel aan 'n bepaalde manifestering van die logika van die mark en het dit deel geword het van die logika waarmee hy die wêreld interpreteer en verstaan. Die feit dat Merwe boonop van skooltyd af as 'n leier gesien is en leierskapsposisies beklee het, veroorsaak dat hy van nature op baie verskillende plekke gelyktydig betrokke is, soos hy dit self beskryf .. *'n seekat met baie arms*. Ek wil suggereer dat Merwe se benadering dat leerders skoolgaan moet geniet, voortvloei uit sy eie skooldae wat vir hom lekker was en dat hy daarom na die onderwys as 'n *goedvoel*'besigheid verwys (Merwe 1:2:85-86). Die logika van die effektiwiteit van die mark het in so 'n mate 'n oorredende effek op Merwe se denkwysse gehad dat dit deel geword het van die logika waarmee hy die wêreld interpreteer en verstaan. Dit het ook duidelik nie inslag gevind in sy leierskaphabitus en het tot gevolg dat hy op 'n spesifieke wyse reageer op die diskursiewe neoliberale impak op sy skool in die plattelandse konteks.

Die gasvryheid waarmee hy ontvang is en die honger wat die kinders gehad het om te leer, het 'n blywende indruk op Kobus gemaak toe hy 27 jaar gelede by sy skool begin het. Dit was na 'n onaangename ervaring by een van die vooraanstaande groot stadskole, wat amper daartoe gelei het dat hy die onderwys verlaat het. Dit verklaar in 'n mate waarom hy vandag nog die skool as een groot gesin beskryf en glo dat kinders lief moet wees vir hulle skool en dat leer op 'n gemaklike wyse moet plaasvind, sonder dat prestasie benadruk word (Kobus 1:4:71-71). Kobus het die skuif van die stad na die platteland gemaak, juis om sy eie kinders bloot te stel aan die platteland. Die feit dat die Beheerliggaam van die privaatskool in 'n posisie is om Kobus te beskerm teen die diskursiewe neoliberalistiese impak en hom toelaat om sy roeping as skoolhoof op 'n bepaalde wyse uit te leef, het tot gevolg dat sy leierskaphabitus op 'n spesifieke wyse reageer op die diskursiewe neoliberale impak op sy skool in die plattelandse konteks. Hy kan 90% van sy tyd in die klaskamer deurbring en nie daagliks die leierskaprol te speel wat 'n mens van die skoolhoof van 'n privaatskool sou verwag nie.

Die vier skoolhoofde het 'n habitus aangeneem en is in effek die beliggaming van die professionele posisie wat hulle beklee, veral in die geval van Kobus, Anton en Wim wat al meer as 10 jaar die skoolhoof van hul betrokke skole is. Die eise wat aan skoolhoofde se habitus gestel word as gevolg van 'n veranderde onderwysveld (Lingard & Christie 2003:322), kom beslis na vore onder die plattelandse skoolhoofde, waar hulle in 'n geslote gemeenskap werk, vertrou word en gesien word as die leiers van die gemeenskap. Dit is dan ook nie verbasend nie dat die skoolhoofde in der waarheid optree as 'n filter, wat beleid aanpas en verpersoonlik sodat dit die belange van die bepaalde skoolgemeenskap dien. Die skoolhoofde se *plattelandse, Cogmans- gevormde* habitus stem in 'n mate ooreen met die van ander skoolhoofde binne die breë onderwysveld as gevolg van gemeenskaplikhede soos formele kwalifikasies, kursusse en leiding deur die onderwysdepartement. Hulle vertoon dus eienskappe wat Lingard & Christie (2003:322) 'n partikuliere habitus noem, wat geassosieer kan word met effektiewe praktyke en die waarskynlikheid van sukses as skoolhoof. Dit is egter ook eiesoortig aan die platteland en Cogmans en die produk van disposisies wat oor die tyd gevorm het tydens die skoolhoofde se skoolhoofskap op Cogmans. Die skoolhoofde het in der waarheid 'n habitus aangeneem wat in effek die beliggaming is van die professionele posisie wat hulle beklee as skoolhoof van die bepaalde skool op 'n bepaalde plattelandse dorp, beklee met baie simboliese kapitaal. Hulle is skoolhoofde wat as gevolg van die manifestering van neoliberalisme in 'n nommerstelsel werksaam is, maar nie die leerders en gemeenskap as nommers sien en hanteer nie.

Die konsep van habitus het dit moontlik gemaak om op die disproporsionele interaksie en die terrein van die skoolhoof en sy reaksie versus habitus te fokus en aan te toon hoe vier verskillende skoolhoofde op een plattelandse dorp se leierskaphabitusse in reaksie op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die plattelandse konteks reageer. In die hieropvolgende afdeling volg 'n analise van die aard van die skoolhoofde se bemoeienis, meemaking en agentuur deur strategie en leierskappraktyke.

## **6.5 Skoolhoofde se bemoeienis, meemaking en agentuur deur strategie en leierskappraktyke**

In hierdie afdeling gee ek aandag aan die hoof fokus van hierdie hoofstuk, naamlik die leierskappraktyke van die vier plattelandse skoolhoofde deur hulle agentuur toe te lig in die lig van die plattelandse veld en die habitus van die onderskeie skoolhoofde. Soos reeds vermeld in die inleiding van hierdie hoofstuk, is my intensie in hierdie afdeling om 'n

ontleding aan te bied van hoe die skoolhoofde se leierskappraktyke meemaak in verhouding tot neoliberalisme as diskursiewe invloed en die inwerking daarvan op die platteland as veld. Daar word aandag gegee aan beide die konsepte van praktyke, naamlik die logika van die praktyk wat verband hou met *veldgedrewe handeling* (gerig op eksterne voordele, mededinging en strategie) en *praktykgedrewe handeling* (gerig op interne voordele en nie-doelgerigte en nie kompeterende optrede) wat as lense aangewend word ten einde verskillende fasette van die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde te belig. Daardeur poog ek om nie slegs die agentuur en nuwe praktyke van die betrokke skoolhoofde bloot te lê nie, maar ook die onderliggende, verskuilde en somtyds onsigbare praktyke wat verband hou met aspekte soos nie-strategiese optrede, nie-doelgerigte gedrag in nie-mededingende omstandighede bloot te lê.

### **6.5.1 Veldgedrewe handeling van plattelandse skoolhoofde**

In hierdie afdeling wend ek die konsep van praktyke aan om die veldgedrewe handeling van plattelandse skoolhoofde te analiseer. Volgens Rawolle en Lingard (2008:730) behels praktyke in die eerste plek die uitvoering van 'n aktiwiteit. In die lig van die fokus van hierdie navorsing is dit belangrik om daarop te let dat die veldgedrewe handeling van skoolhoofde in hierdie opsig die uitvoering van 'n verskeidenheid van aktiwiteite, soos uiteengesit in wetgewing soos SASSA en ander beleidstukke behels. In die tweede plek behels praktyke die nominalisering van 'n proses of benaming van aktiwiteite, met die oog op die organisering, harmonisering en begrensing van die proses of aktiwiteite. In die derde instansie is praktyke onderskeibaar van die teorie oor praktyke en word dit gekenmerk deur 'n korter tydsverloop. Hierdeur word struktuur, grense en betekenis aan praktyke gegee. Soos reeds vermeld in hoofstuk 3 afdeling 3.3.5, is hierdie formulering van praktyke waarskynlik die belangrikste nosie wat in die interpretasie van my data sal geld en is daarom van die grootste belang met die oog op hierdie navorsing.

Die leierskappraktyke van Wim, Anton, Kobus en Merwe vloei volgens Addison (2009:334) voort uit die betrokke skoolhoof se habitus, die posisie van die skoolhoof in die betrokke veld en die sterkte van die betrokke veld ten opsigte van die ander velde waarin die skoolhoof betrokke is. Sommige navorsers verwys daarna as die produk van verskeie velde of oorkruisveld-effek. Neoliberale ekonomiese hervormings het volgens Addison (2009:334) tot gevolg dat die ekonomiese veld as dominante veld, die veld van die skool op 'n onvoorsiene wyses beïnvloed en ook onderwyspraktyke beïnvloed, deurdad die outonomieit

van skoolhoofde in die proses verminder het. Soos wat markgebaseerde ekonomiese oorwegings in die proses toenemend 'n sentrale plek in die skoolhoofde se professionele sukses en leierskappraktyke ingeneem het, het die skoolhoofde se ko-operatiewe rol ten koste van hulle onderwysrol toegeneem en het die skoolhoofde toenemend gebruik gemaak van praktyke uit die ekonomiese veld. MacIntyre (1981:191) se verbinding van praktyke aan deugde maak dit moontlik om te onderskei tussen kwaliteite van die skoolhoofde wat voortvloei uit die eksterne en interne voordele van die praktyke. Die eksterne voordele van die leierskappraktyke van die skoolhoofde op Cogmans maak dit moontlik om die leierskappraktyke te verbind aan die veldgedrewe handeling van die skoolhoofde, wat die uitkoms van kompetisie om te presteer en die mededingende logika van eiebelang, simboliese geweld, strategie en die vermeerdering van kapitaal binne 'n bepaalde veld beklemtoon. Hierdie handeling van die skoolhoofde waarna Warde (2004:15) verwys as *veldgerigte optrede* is gerig op eksterne voordele, mededinging en strategie. Ek wil die feit dat Wim, Anton, Kobus en Merwe as leiers in 'n managerialistiese onderwysstelsel moet funksioneer, wat volgens Heystek (2007:494) sterk deur neoliberale idees beïnvloed word en waar daar van hulle verwag word om die onderwysdepartement se oogmerke en voorskrifte na te kom, aan die veldgerigte optrede van die betrokke skoolhoofde koppel.

Die skoolhoofde op Cogmans is dit eens dat hulle leierskappraktyke toenemend beperk word deur beleid- en kontrolemaatreëls van die owerhede, wat min spasie vir leierskap laat en meer klem op bestuur en administrasie plaas. Dit is in lyn met Heystek (2007:479) se argument dat die owerhede deur die toepassing van neoliberale idees 'n illusie van groter bemagtiging van skole skep, maar in werklikheid beheer behou deur middel van standaardiserings- en beheermeganismes wat in die staat se onderwysbeleid ingebou is. Merwe beleef dat beleid skoolhoofde verantwoordelik hou vir die versekering van kwaliteit onderwys en die jaarlikse verbetering van uitslae, ten spyte van die rasionalisering van die ondersteuning van die staat. Die manifestering van neoliberale idees soos beperkte bydraes deur die staat aan openbare onderwys het 'n groot impak op die leierskappraktyke van skoolgeldbetalende skole. Merwe skryf die toename in sy werkslading as skoolhoof hoofsaaklik toe aan die feit dat skoolgeldbetalende skole al hoe meer soos besighede bestuur moet word en dat daar deurentyd self bykomende fondse gegenereer moet word. In die geval van hierdie skool is daar 17 Beheerliggaam-betalende personeel in diens en behartig die skoolhoof die bykomende administrasie van hierdie personeel. Dit is dan ook nie verbasend nie dat hy tot 60% van sy dag aan die bestuur van geld en mense bestee met die oog op doeltreffendheid en

daarom dink hy dat 'n MBA graad vandag 'n beter opsie vir 'n skoolhoof is as nagraadse opleiding in onderwys. Merwe beleef toenemend dat sy leierskappraktyke fokus op besigheidsbeginsels ten einde die middele te voorsien om goeie onderrig te verseker en om te verseker dat onderrig op 'n koste effektiewe wyse geskied. Merwe (1:2:73-73) stel sy siening van die manifestering van managerialisme in sy leierskappraktyke soos volg:

*Ek hou van die bestuur van die skool. Ek hou daarvan,. Ek hou daarvan om die personeel, nie in 'n rigting in te druk nie, maar so te beïnvloed dat ons die werk so kan doen soos wat ek glo - as ek hierdie skool se visie en my visie sien, waarnatoe ons moet gaan. Dis vir my lekker.*

Hierdie benadering van Merwe ondersteun die argument wat ek hier aanbied, naamlik dat die skoolhoofde se meemaking van hulle agentuur regstreeks geïnformeer word deur hoe neoliberalisme werk in die veld van skole. Plattelandse skoolhoofde voer hulle leierskappraktyke in 'n spesifieke gestruktureerde omgewing uit, naamlik die plattelandse veld, wat die ligging en die konteks is van die skole op 'n plattelandse dorp. Die argument word verder ondersteun deur die effek van die logika van neoliberalisme op die befondsing van skole, wat 'n regstreekse invloed op die veldgerigte leierskappraktyke van die skoolhoofde op Cogmans het en al drie die skoolhoofde by staatsondersteunde skole noodgedwonge laat fokus op fondsinsamelings. In die geval van Wim se skool, waar 38% van die leerders kwalifiseer vir gedeeltelike vrystelling van skoolgelde (bykans R300 000.00 per jaar), moet daar deur die loop van die jaar verskeie projekte geloods word om die tekort aan te vul en is Wim in so 'n mate self betrokke by die fondsinsamelings dat 'n opvoeder wat deur die Beheerliggaam in diens geneem is, grootliks vir sy verantwoordelikhede ten opsigte van klasonderrig instaan.

Die skoolhoofde beleef dat die manifestering van hierdie beleidsmaatreëls, soos die benadrukking van prestasieteikens, deurlopend veroorsaak dat hulle instinktief 'n klomp besluite moes neem om die teikens te bereik, aangesien die owerhede min leiding en ondersteuning verskaf. Volgens Merwe was dit logies om instinktief die besluit te neem om alles moontlik in plek te kry om leerderprestasie te verhoog, aangesien die skoolhoof as werknemer van die staat voorskrifte moet nakom. Hierdie veldgedrewe gedrag kan regstreeks aan Merwe se gevoel vir die spel verbind word en sy bereidheid om daaraan mee te maak. Dit spruit voort uit Merwe se gekondisioneerde habitus se meer taakgeoriënteerde benadering wat daartoe aanleiding gee dat Merwe genoodsaak voel om die beleid en



verwagtinge van die Onderwysdepartement uit te voer, aangesien skoolhoofde deur die werkgewer gemeet word aan die mate waarin beleidsvoorskrifte nagekom word. 'n Gebrek aan fondse het aan die ander kant vir Anton (1:3:153-153) en Wim (2:1:21-26) genoop om 'n heel ander benadering te volg soos om die personeel aan te moedig om die werk na-ure met leerders te herhaal, meer toetse met die leerders te skryf en al die sterk leerders in een klas te sit en daardie klas te probeer versnel in Wiskunde. Die benadrukking van leerderprestasie hou volgens Ozga (2003:2) en Hursh (2001:5) die gevaar in dat skoolhoofde se fokus weg van die onderrig- situasie na die bereiking van uitkomst verskuif en in die proses toenemend volgens Hursh (2001:5) op ko-operatiewe verwagtinge en gestelde standarde vestig. Wim en Merwe beleef dat die benadrukking van prestasiedoelwitte veroorsaak dat die fokus verskuif weg van opvoeding na die bereiking van gestelde doelwitte en dat praktyke soos afrigting aangewend word om leerders spesiaal voor te berei om die teikens te bereik. Verder word opvoeding afgeskeep, aangesien die stelsel slegs fokus op leerderprestasie. Die veldgedrewe veranderinge en meegaande monitering van leerderprestasie in die vorm van statistiek, veroorsaak dat skoolhoofde onder druk van die onderwysdepartement statistiek fabriseer en manipuleer om soos Ball (2004:149) dit stel dit *goed* te laat lyk. Hierdie praktyk, soos beskryf deur Van der Westhuizen (2010:1), kom ook op Cogmans in die betrokke plattelandse skole voor om 'n hoë deurvloei van leerders te handhaaf. Merwe het in wese 'n probleem daarmee dat daar onder druk van die onderwysdepartement in sommige gevalle leerders aangestuur word wat nie gereed is vir die volgende graad nie slegs om 'n bottelnek in 'n betrokke graad te voorkom (Merwe 1:2:65-66). Hierdie praktyk het tot gevolg dat daar 'n natuurlike deurvloei van kinders plaasvind, ten spyte daarvan dat hulle nie die vaardighede het nie en dat leerders dan in 'n klas beland sonder dat hulle in staat is om te verstaan wat in die klas aangaan. Aan die ander kant het dit uit my onderhoude met Kobus (1:4:52-52) voorgekom asof die veld van onafhanklike skole verskil van die van die staatsondersteunde skole en dat neoliberalisme anders verwerklik word. Die onafhanklike skool volg doelbewus nie dieselfde strategie van die benadrukking van leerderprestasie nie, maar fokus eerder op die ontwikkeling van die kind in sy totaliteit. Om hierdie missie en visie uit te leef, spandeer Kobus self 90% van sy dag aan onderrig en leer.

Die bemarkingsaksie in 'n kompeterende mark waarna Lingard & Christie (2003:327) verwys, wat toenemend al hoe meer tyd en energie van skoolhoofde in beslag neem en 'n groot invloed het op die leierskappraktyke van skoolhoofde, kom ook op die platteland van die Kaapse Wynland voor. Dit lei daartoe dat skole hulself moet bemark om te verhoed dat

hulle kinders verloor (Wim 2:1:149-150) en dat kinders van die naburige dorpe die keuse kan uitoefen om op Cogmans te kan skoolgaan. Aan die ander kant veroorsaak die feit dat daar nie 'n beleid van sonering is nie (wat bepaal dat leerders hul naaste skool moet bywoon), bykomende werk vir die skoolhoof, omdat bemarking nou 'n groot deel van die skoolhoof se werk is. Die standpunt van McInerney (2003:67), dat skoolhoofde as gevolg van laasgenoemde toenemend onder druk is om hulle skole te bemark en in die proses met ander skole moet meeding, word bevestig deur die skoolhoofde op Cogmans. Merwe bevestig dat hy ouers persoonlik skakel wat twyfel oor waar hulle, hulle kinders wil laat skoolgaan, of wat oorweeg om hulle kinders te skuif.

Die meeste lede van die ouerkomponent van die Beheerliggame van die skole op Cogmans is van die werkersklas wat saans laat huis toe kom. Hulle kry volgens die skoolhoofde nie tyd om die rol te speel soos uiteengesit in Artikel 20 en 21 van SASA nie en is meestal afhanklik van die leiding wat hulle van die skoolhoof kry. Die Beheerliggaam aanvaar dat die skoolhoof oor die kundigheid beskik en hulle is bang om in te meng (Wim 3:1:27-27). Verder is die lede van die Beheerliggaam bang om te veel by die skool gesien te word, omdat die res van die gemeenskap en opvoeders hulle dan as baasspelerig sien. Hierdeur het die skoolhoofde op Cogmans, in lyn met die bevindinge van Fataar (2009:329), hulself in 'n beherende rol in die Beheerliggaam gevestig. Die betrokke skoolhoofde voer dus noodgedwonge self die werksaamhede uit wat ingevolge Artikel 20 en 21 op Beheerliggame van toepassing is en het daardeur volle beheer verkry oor die beheerprosesse in die skole (Fataar 2010:329). Dit het tot gevolg dat die Beheerliggaam 'n rol vertolk wat wat Fataar (2010:330) as 'n *simboliese rol* beskryf. Aan die ander kant beleef Merwe (3:2:73-74) dat lede van die Beheerliggaam somtyds hulle hand oorspeel en probeer inmeng in sake wat nie op die tafel van die Beheerliggaam fungeer nie.

Hierdie situasie word volgens Heystek (2010:99) verder gekompliseer deur die invoeging van artikel 9 van Die Wysigingswet op Onderwys wat bepaal dat skoolhoofde verslag aan die Beheerliggaam moet doen oor implementering van die skool se verbeteringsplan en verslag aan die Beheerliggaam moet doen oor die professionele bestuur van die skool. Die implikasie hiervan, volgens Heystek (2010:99), is dat die Beheerliggaam veronderstel is om groter inspraak in die professionele sake van die skool te kry en 'n rol moet speel om kwaliteit te verseker. Dit is nie in lyn met Earley & Welding (2004:4) se siening van leierskap nie, waar die leierskappraktyke van die skoolhoof as 'n proses van beïnvloeding van

die personeel en ander rolspelers gesien word, wat daarop fokus om 'n eie visie, gebaseer op persoonlike professionele waardes, te bereik. Hierdie situasie veroorsaak dat die fokus van die skoolhoofde se leierskappraktyke in die praktyk toenemend deur die owerhede bepaal kan word, eerder as die skoolhoof self.

In die hieropvolgende afdeling volg 'n analise en interpretasie van plattelandse skoolhoofde se aktiewe leierskapmeemaking, soos blootgelê as die konseptuele lens van die praktyke gedrewe handeling van plattelandse skoolhoofde, aangewend word.

### **6.5.2 Praktykgedrewe handeling van plattelandse skoolhoofde**

Die praktykgedrewe handeling van die skoolhoofde, is volgens Warde (2004:15), handeling wat gerig is op interne voordele en nie-doelgerigte en nie-kompeterende optrede. 'n Analise van die praktykgedrewe handeling van die skoolhoofde maak dit volgens Wilkinson (2010:47) moontlik om die onderliggende, verskuilde somtyds onsigbare praktyke wat verband hou met aspekte soos nie-strategiese optrede, nie-doelgerigte gedrag in nie-mededingende omstandighede bloot te lê. Dit het uit die onderhoude met die deelnemers na vore gekom dat 'n groot deel van die skoolhoofde se leierskappraktyke gefokus het op handeling wat as nie-doelgerigte en nie-kompeterende beskryf kan word. Hierdie handeling het eerder gefokus op wat Fataar (2009:324) as situasionele praktyke beskryf of daaglikse handeling van die skoolhoofde wat nie noodwendig deur wetgewing voorgeskryf is nie. Dit is egter juis hierdie handeling wat eerder 'n diens aan die gemeenskap is, wat volgens Fataar (2009:324) kredietwaardigheid aan die skoolhoofde gee in 'n gemeenskap. Die skoolhoofde betrokke by hierdie navorsing is almal baie bewus van die feit dat nie net die oë van die gemeenskap daagliks op hulle gevestig is nie, maar ook dat daar 'n groot behoefte aan leiding oor algemene sake onder die lede van die gemeenskap is. Anton stel dit as volg:

*Nou die dag het ek gesê jy as 'n skoolhoof moet 'n perfekte lewe lei, want ek moet vir hulle 'n rolmodel wees. Hulle moenie skaam wees vir hulle skoolhoof nie... Ek het nou die dag vir my ma gesê dis eintlik so wonderlik dat mense wat nie meer by die skool is nie, as hulle raad soek, dan maak hulle 'n afspraak met my. Ek moet hulle help.*

Hierdie aktiwiteite behels in die geval van Cogmans ook meestal, soos Fataar (2009:324) dit stel, daaglikse versoeke om lede van die gemeenskap van raad te bedien, te help om briewe te skryf, dokumente te lees en te interpreteer, vorms in te vul en berading aan gesinne te

verskaf. Die kredietwaardigheid van 'n skoolhoof op Cogmans onder die lede van die gemeenskap hang volgens Anton (2:3:58-58) eerder daarvan af of die skoolhoof daarin slaag om bogenoemde rol te speel as wat hy die aktiwiteite, soos uiteengesit in wetgewing, uitvoer. Hierdie situasie veroorsaak nie net dat die skoolhoofde op Cogmans, veral Anton en Wim wat by die twee skoolgeldvrygestelde skole betrokke is en wat die armer deel van die gemeenskap bedien, voel asof hulle op twee stoele moet sit nie, maar ook 'n gevoel van magteloosheid omdat hulle nie naastenby daarin slaag om al die behoeftes aan te spreek nie.

Uit die onderhoude met die skoolhoofde kom dit duidelik na vore dat die daaglikse versoeke van die gemeenskap toeneem soos wat lede van die gemeenskap toenemend die skole visualiseer as plekke van hulpverlening aan die gemeenskap, eerder as plekke van onderrig en leer. Bogenoemde veranderinge in die veld van die skool het tot gevolg dat al vier die skoolhoofde beleef dat hulle te min tyd beskikbaar het om al hulle veldgerigte verantwoordelikhede na te kom en noodgedwonge 'n nuwe strategie moes uitwerk om daarvoor te kompenseer. Al vier die skoolhoofde moes noodgedwonge hulle werksdag rek, deur vroeër in die oggend te begin, later in die middag te bly en in die aand, oor naweke en selfs tydens vakansies deurlopend tyd aan skoolverpligtinge af te staan. Die bykomende omvang van hulle werk het hulle verder genoodsaak om van die veldgerigte verantwoordelikhede te deleger om meer tyd beskikbaar te hê om aandag aan die praktykgedrewe handeling te gee. Dit is egter kommerwekkend dat die skoolhoofde in die proses in 'n posisie geplaas word dat daar soveel verantwoordelikhede op hulle tafel beland, dat hulle nie werklik tyd kry om te fokus op onderrig en leer nie. Die voordeel wat dit vir die skoolhoofde op Cogmans inhou, is dat hulle soos Fataar (2010:325) dit stel, 'n sentrale rol speel in die sosiale dinamika van die gemeenskap en daardeur invloed verkry in die verskillende geestelike, sport en kulturele groeperings in die gemeenskap. Deur die skool se fasiliteite verder beskikbaar te stel vir kulturele opvoerings, sportgeleenthede en geestelike byeenkomste, word daar nie net 'n bydrae tot die ondersteuning van gemeenskapsaktiwiteite gemaak nie, maar het die skoolhoofde verhoudings opgebou, wat aan hulle 'n netwerk van kontakte voorsien met die oog op die organisering van fondsinsamelings en is daar 'n positiewe gesindheid teenoor die skole. Elk van die skoolhoofde het verder 'n goeie verhouding met die verskillende sosiale diensgroepe in die gemeenskap opgebou soos die plaaslike kliniek, die polisie en maatskaplike dienste. Hierdeur kan die skoolhoofde op Cogmans probleme, wat toenemend onder hulle aandag kom soos wanvoeding, kindermishandeling en alkoholmisbruik, aanspreek. 'n Telefoonoproep van die skoolhoofde

aan een van hierdie diensgroepe het dan ook gewoonlik 'n spoedige reaksie tot gevolg. Volgens Wim en Anton is dit verder noodsaaklik om huisbesoek te doen as daar vermoed word dat daar tuis probleme is. Beide Wim en Anton het voedingskemas by hulle onderskeie skole geïnisieer. In Anton se geval ontvang meer as 500 kinders op 'n daaglikse basis kos by die skool. Die skoolhoofde skryf hierdie behoefte toe aan armoede in die gemeenskap as gevolg van die stelsel van seisoenwerk, waardeur mense vir net 'n sekere tyd van die jaar in diens geneem word. Anton probeer Christelike waardes by die gemeenskap en leerders te vestig. Hy het 'n klankversterker aangekoop en laat in soggens voor die skool begin, geestelike musiek vir die gemeenskap speel om daardeur te poog om die gemeenskap en leerders in die regte stemming te plaas en die gebruik van onaanvaarbare taal te beperk.

Uit die gesprekke met die skoolhoofde het dit duidelik na vore gekom dat die gemeenskap op 'n plattelandse dorp soos Cogmans groot verwagtinge en agting het vir die werk van die skoolhoofde. Volgens Wim is die verwagtinge egter so hoog dat dit somtyds nie haalbaar is nie en as onrealisties beskou kan word. Dit plaas die skoolhoofde op Cogmans soms onder groot druk. In hierdie opsig wil ek aansluit by Fataar (2009:316), wat benadruk dat skoolhoofde se identiteit deels gegewe is, maar ook deels verwerf word deur hul posisie in 'n bepaalde sosiale veld en hoe skoolhoofde aanpas by die diskursiewe invloede wat hul werksomgewing struktureer.

In hierdie afdeling het ek aandag gegee aan die hoof fokus van hierdie hoofstuk, naamlik die leierskappraktyke van die vier plattelandse skoolhoofde deur hulle agentuur toe te lig in die lig van die plattelandse veld en die habitus van die onderskeie skoolhoofde. Die skoolhoofde se leierskappraktyke en meemaking met neoliberalisme as diskursiewe invloed en die inwerking daarvan op die platteland as veld, is aangebied deur die aanwending van die konseptuele lens van praktyke. Beide die konsepte van praktyke, naamlik die logika van die praktyk wat verband hou met *veldgedrewe handelinge* en *praktykgedrewe handelinge* is aangewend ten einde verskillende fasette van die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde toe te lig. Daardeur het ek nie slegs die agentuur en nuwe praktyke van die betrokke skoolhoofde blootgelê nie, maar ook die onderliggende, verskuilde en somtyds onsigbare praktyke wat verband hou met aspekte soos nie-strategiese optrede en nie-doelgerigte gedrag in nie-mededingende omstandighede. Hierdeur het ek my argument begrend, naamlik dat die verwerkliking van neoliberalisme op die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde eenvormig, maar ook verskillend is. Ek wil laasgenoemde toeskryf

daaraan dat die leierskappraktyke van die onderskeie skoolhoofde die effek is van aksie en interaksie, wat in 'n gelyke mate en gelyktydig gevorm word deur habitus en kapitaal van die onderskeie skoolhoofde, sowel as die konteks en dinamisme wat gekonstrueer word deur die gedeelde deelname in 'n plattelandse dorp as gemeenskaplike veld. Die skoolhoofde word eenvormig geposisioneer word deur die politieke en diskursiewe wyse waarop neoliberalisme manifesteer in die platteland en hulle leierskappraktyke reageer eenvormig, maar ook verskillend op sodanige posisionering, deur hulle bemoeienis, meemaking en agentuur.

## 6.6 Samevatting

Die belangrikste argument wat ek in hierdie hoofstuk aanbied, is dat die skoolhoofde se meemaking van hulle agentuur regstreeks geïnformeer word deur hoe neoliberalisme werk in die veld van skole. Plattelandse skoolhoofde voer hulle leierskappraktyke in 'n spesifieke gestruktureerde omgewing uit, naamlik die plattelandse veld, wat die ligging en die konteks is van die skole op 'n plattelandse dorp. Neoliberalisme posisioneer hierdie skole op Cogmans om op bepaalde wyses te funksioneer, soos wat die logika van die mark, privatisering, deregulering en die individu se vryheid van keuse in die skool as veld verwerklik word. Neoliberalisme het verder tot gevolg dat bepaalde tipe leierskappraktyke, naamlik managerialisme, bestuur deur die gebruik van data, effektiwiteit, performatiwiteit en 'n fokus op uitkomste en prestasie in die skool as veld gevestig en as die norm voorgehou word. Die diskursiewe werking van neoliberalisme in die skool as veld het 'n regstreekse inwerking op die leierskappraktyke van skoolhoofde deurdat dit gevolg het dat 'n bepaalde logika van praktyke voorgehou word, wat poog om die skoolhoofde se leierskaphabitus op 'n bepaalde wyse kondisioneer. Dit is duidelik dat neoliberalisme poog om die skoolhoof se handeling en rede van doen, regstreeks in die vorm van beleidsveranderinge en indirek, voorgehou as die norm van praktyke, te beïnvloed en dat neoliberalisme 'n groot invloed het op skole. Dit het tot gevolg het dat skoolhoofde toenemend 'n dubbele rol moet vertolk, naamlik die van bestuurder/bemarker en die van professionele opvoedkundige. Dit is duidelik dat die leierskappraktyke verbonde aan hierdie twee verskillende rolle nie altyd versoenbaar met mekaar nie en dat laasgenoemde skoolhoofde in 'n baie moeilike posisie plaas. Aan die een kant word daar van hulle verwag om as verteenwoordiger van die onderwysdepartement die beleid van die staat (waarin neoliberale idees toenemend fungeer) nougeset te implementeer, terwyl hulle aan die ander kant as professionele opvoedkundiges die logika daaragter en opvoedkundige verantwoordbaarheid daarvan kan bevraagteken.

Skoolhoofde word dus toenemend in 'n posisie geplaas waar hulle deur bemoeienis, meemaking en agentuur hierop moet reageer deur hulle strategie en praktyke. Ek wil aanvoer dat die skoolhoofde, alhoewel almal werksaam by skole op een plattelandse dorp, elk op 'n unieke, diverse wyse meemaak met die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke. Kobus, Wim Anton en Merwe reageer verskillend op die inwerking van neoliberalisme op hulle leierskappraktyke en hierdie reaksie posisioneer hulle verskillend. Elk van die skoolhoofde word op 'n unieke wyse gelei deur hul eie habitus om hulle leierskappraktyke op 'n bepaalde wyse te laat verwerklik, ten spyte daarvan dat neoliberalisme poog om 'n eenvormige sisteem op hulle af te dwing.

Die hoof fokus van hierdie hoofstuk is om die leierskappraktyke van die vier plattelandse skoolhoofde deur hulle agentuur toe te lig. Dit word gedoen teen die agtergrond van die plattelandse veld en die habitus van die onderskeie skoolhoofde. Die hoofstuk bied 'n ontleding aan van hoe die skoolhoofde se leierskappraktyke meemaak in verhouding tot neoliberalisme as diskursiewe invloed en die inwerking daarvan op die platteland as veld. Ten einde laasgenoemde te vermag, is die konsepte van praktyke as analitiese lens aangebied as beide die logika van die praktyk wat verband hou met *veldgedrewe handelinge* en *praktykgedrewe handelinge*. Dit is gedoen om die verskillende fasette van die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde toe te lig ten einde tot 'n genuanseerde verstaan te kom van die manifestering van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. Daardeur kon ek nie slegs die agentuur en nuwe praktyke van die betrokke skoolhoofde blootlê nie, maar ook die onderliggende, verskuilde somtyds en onsigbare praktyke wat verband hou met aspekte soos nie-strategiese optrede en nie-doelgerigte gedrag in nie-mededingende omstandighede bloot te lê.

Deur 'n analise van die skoolhoofde se meemaking, word aangetoon en benadruk hoe die onderskeie skoolhoofde, alhoewel almal werksaam by skole op een plattelandse dorp, elk op 'n unieke, diverse wyse meemaak met die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke. Dit het na vore gekom dat die skoolhoofde se identiteit deels gegewe is, maar ook deels verwerf word deur die skoolhoof se posisie in 'n bepaalde sosiale veld en hoe skoolhoofde aanpas by die diskursiewe invloede wat hul werksomgewing struktureer. Kobus, Wim Anton en Merwe reageer verskillend reageer op die inwerking van neoliberalisme op hulle leierskappraktyke en hierdie reaksie posisioneer hulle verskillend en beïnvloed hulle wyse van doen verskillend. Dit is duidelik dat elk van die skoolhoofde gelei



word deur hul eie habitus om hulle leierskappraktyke op 'n bepaalde wyse te laat verwerklik, ten spyte daarvan dat neoliberalisme poog om 'n eenvormige sisteem op hulle af te dwing.

## HOOFSTUK 7

### GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

Hierdie studie bied 'n analise van die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. Dit is 'n Bourdieuaanse studie oor leierskap in die plattelandse konteks in verhouding tot die invloed van neoliberalisme. Die fokus van hierdie navorsing is die wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde wat werkzaam is in 'n spesifieke geografiese konteks, naamlik 'n plattelandse dorp en die konseptuele vraag fokus daarom op watter bemoeienis hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse maak, deurdat dit verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde.

Deur 'n omvattende literatuurondersoek (hoofstuk 2) het ek die veelvuldige aspekte met betrekking tot die onderwerp aangespreek deur te fokus op die internasionale en nasionale literatuur wat relevant is aan my navorsingsvraag. Hierdeur het ek blootgelê hoe veranderinge in onderwys op verskillende vlakke die vlak van die skool en klaskamer, waarop die skoolhoof se leierskappraktyke geskied, beïnvloed. Literatuur wat spreek tot my navorsingsfokus, naamlik skoolleierskap, het my in staat gestel om te fokus op die vraagstuk van die globale neoliberale hervormingsdiskoers, en skoolleierskap gesien in die lig van die gedesentraliseerde staat, die opkoms van performatiwiteit, prestasiemeting en managerialisme, asook die impak hiervan op die beheer en bestuur van skole. Hierdeur het ek my navorsingsprobleem, naamlik die logika van neoliberalisme (veral die volgende elemente: beperkte finansiële insette deur die staat, maatreëls om maksimale effektiwiteit te verseker, openbare en privaat bydraes tot die onderwys en die keuse van die mark) en leierskap gevestig. Literatuur wat handel oor leierskap in skole het my in staat gestel om die terrein van my navorsing af te baken en tot 'n analitiese verstaan van leierskap en leierskappraktyke in skole te kom.

Die teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek aanwend, soos dit in hoofstuk 3 uiteengesit is, het die gebruik van Bourdieu se konseptuele lense van *habitus*, *veld*, *kapitaal*, *strategie en praktyke* as 'n oorkoepelende teoretiese agtergrond vir die ondersoek van my navorsingsvraag gemotiveer. Die feit dat die rasionaal agter Bourdieu se teoretiese en

metodologiese benadering berus op die aanname dat veld, habitus en praktyke verwys na *bondels verhoudings*, verklaar waarom dit noodsaaklik is om daarop te let dat, alhoewel velde onderskeidbaar is, velde nie outonoom is nie en het die logika van praktyke van een veld 'n invloed op die logika van praktyke van ander velde.

Fenomenologie as kwalitatief-vertolkende navorsingsmetode, soos in hoofstuk 4 uiteengesit het my die grondslag gebied om te beskryf hoe hierdie vier skoolhoofde van plattelandse skole beleef dat neoliberalisme verwerklik word in hulle leierskappraktyke. Die doel van my navorsing was om te *verstaan* wat die neoliberale diskoerse behels, te *interpreteer* hoe dit verwerklik word in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde en watter betekenis die skoolhoofde daaraan gee. Dit plaas my navorsing in 'n interpretiewe teoretiese paradigma. Ontologies het die interpretiewe paradigma die deelnemers van hierdie navorsing (die vier skoolhoofde van skole op 'n plattelandse dorp), sowel as die verskynsels wat bestudeer word (die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hulle leierskappraktyke) in inter-subjektiewe sosiale velde (die onderwyskonteks op 'n plattelandse dorp in die geval van hierdie navorsing) geplaas, wat werksaamhede struktureer en begrens. In terme van epistemologie is 'n onderliggende aanname wat ek in hierdie navorsing inbring, die feit dat mense (skoolhoofde in die geval van hierdie navorsing) oor interpretiewe stelsels beskik en daarvan gebruik maak. Laasgenoemde het in hierdie ondersoek die noodsaaklikheid van die belangrikheid van plaaslike konteks, naamlik skoolhoof wees van 'n skool in 'n plattelandse dorp, benadruk. Semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude, waartydens die skoolhoofde die geleentheid gebied is om in hulle eie woorde hulle skole te kontekstualiseer en hoe hulle beleef dat die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke in die betrokke skole op die platteland verwerklik word, het my in staat gestel om die skoolhoofde se beleving van diskoerse oor leierskappraktyke te dokumenteer. 'n Elektroniese opname van elk van die onderhoude het my in staat gestel om die inhoud van die onderhoude in teks vas te lê. Die data van die twaalf getranskribeerde onderhoude is (met behulp van die rekenaarprogram *Atlas.ti*) gekodeer, deur tekssegmente in die primêre dokumente te selekteer en kodes daaraan te koppel. Deur Bourdieu se konseptuele raamwerk van habitus, veld, kapitaal en praktyke as *super kodes* aan te wend, is die data wat in hoofstuk 5 aangebied is op tematiese wyse benader en georganiseer.

Die data het my in staat gestel om die ruimtelike konteks van die betrokke skoolhoofde, hulle belewenis van hoe die naturaliserende effek van neoliberalisme veroorsaak dat plattelandse

skole as veld, en skole se vorme van kapitaal verander soos die logika van neoliberalisme daarin verwerklik word, vas te lê. Die skoolhoofde, as konstrueerders van hul eie werklikheid, het aangetoon hoe die neoliberale diskoerse in die habitus en strategie van plattelandse skoolhoofde manifesteer, soos wat die betrokke skoolhoofde betekenis gee aan hulle leierskapidentiteite in 'n besondere ruimtelike konteks, in antwoord op die toenemende verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die daaglikse uitvoering van hul leierskappraktyke. Laasgenoemde data was noodsaaklik om dit vir my moontlik te maak om in hoofstuk 6 my navorsingsvraag (en subvrae) interpretief te beantwoord, naamlik: *Hoe verwerklik die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde?* Ek wil 'n antwoord op hierdie vraag aanbied deur dit in die volgende deel van hierdie hoofstuk in die vorm van 'n gevolgtrekking te beredeneer. Die volgende afdeling handel oor 'n gevolgtrekking van hoe die impak van neoliberalisme skole posisioneer om op 'n bepaalde wyse te funksioneer.

### **Hoe veroorsaak die aard en die impak van neoliberalisme op die plattelandse veld dat skole op 'n bepaalde wyse geposisioneer word om op 'n bepaalde wyse te funksioneer?**

Die gevolgtrekking waartoe ek kom is dat neoliberalisme as diskoers poog om op 'n eenvormige wyse, in die lig van die geminimaliseerde staat, desentralisering en die onttrekking van optimale voorsiening van skoling, te impakteer op die veld van die skool. 'n Analise van die data het aan die lig gebring dat daar op 'n spesifieke wyse uitdrukking gegee word aan neoliberalisme in vier uiteenlopende plattelandse skole. Dit het duidelik na vore gekom dat neoliberalisme skole op die platteland posisioneer om op bepaalde wyses te funksioneer, soos wat die logika van die mark, privatisering, deregulering en die individu se vryheid van keuse in die skool as veld verwerklik word. Ek het bevind dat Cogmans oor die jare die karakter aangeneem het van 'n tipiese post-apartheidse plattelandse dorp, deurdat die dorp se demografiese karakter vandag nie net deur die skeiding van rasse gekenmerk word nie, maar ook deur 'n skeiding op grond van sosio-ekonomiese klas. Dit word daaraan toegeskryf dat, alhoewel die verlede steeds 'n impak het, dit oorweldig word deur die neoliberale dinamika van die post-apartheid periode. Dit het duidelik na vore gekom dat die vier skole op die dorp dramatiese verskille het en dat daar op een dorp inderwaarheid vier velde ter sprake is, soos wat elke skool 'n sosiaal-gekonstrueerde gebied van aktiwiteit met groot mate van outonomie, eie logika en praktyke verteenwoordig. 'n Analise van die

manifestering van die neoliberale diskoerse in plattelandse skole se kapitaal het aan die lig gebring dat die skole se vorme van kapitaal nie eenvormig is nie, maar verwring is.

Dit kom duidelik na vore dat die drie verskillende tipe plattelandse skole (skoolgeldvrygestelde-, skoolgeldebetalende- en privaatskole) oor verskillende mates van ekonomiese kapitaal beskik. Dit word toegeskryf aan die logika van neoliberalisme, in die vorm van beperkte bydraes van die regering tot openbare onderwys en 'n stelsel van openbare en privaat bydraes tot onderwys aangemoedig, in die verskillende skole in Cogmans manifesteer. Die armer dele van Cogmans word gekenmerk deur 'n afwesigheid van fatsoenlike familie reproduksie. Dit kan toegeskryf word aan die onstabiele gesinsopset, met gesinne wat sonder die biologiese vader moet funksioneer en die feit dat die moeder of broodwinner, wat oorwegend laagbesoldigde werk verrig, lang ure moet werk om te voorsien aan die basiese behoeftes en meestal nie tuis is nie. Dit is in sterk kontras met die situasie by die skool in die meer gegoede deel van die dorp, waar beide ouers meestal betrokke is by die gesinsopset en kinders deurlopende ondersteuning ontvang van ouers wat oorwegend geskoolde werk verrig. Die hoër of skoolgebaseerde vorme van kulturele kapitaal in Cogmans is in sy geïnstitusionele vorm hoofsaaklik gekonsentreer in die skoolgeldebetalende en privaatskool. Dit is duidelik dat, net soos in die geval van ekonomiese en kulturele kapitaal, die verskillende skole se skoolhoofde en skoolgemeenskappe nie oor dieselfde mate van sosiale kapitaal beskik nie. Die skoolgemeenskap wat die twee skoolgeldvrygestelde skole bedien, beskik oor 'n beperkte netwerk van konneksies en het min invloed as gevolg van die feit dat die lede van die twee skole se skoolgemeenskappe of werkloos is, of van 'n staatstoelaag leef of meestal handarbeid (seisoenwerk op plase en in fabriek) en in sommige gevalle selfs trekarbeid verrig. Skoolhoofde op die platteland het 'n duidelike sosiale voordeel in die gemeenskap as gevolg van die simboliese kapitaal waaroor hulle beskik. Die skoolhoofde skryf dit toe aan die waarde wat die gemeenskap koppel aan die akademiese kwalifikasies (nagraadse opleiding) en die simboliese mag wat die gemeenskap aan die posisie van skoolhoofskap koppel. Dit is veral sigbaar by die skoolhoofde wat by skoolgeldvrygestelde skole betrokke is. Hulle besluite word nie bevraagteken nie en daar word as vanselfsprekend aanvaar dat die skoolhoofde oor die nodige kundigheid en mag beskik om alle take te verrig. Neoliberalisme impakteer op die veld van die skool deur die geminimaliseerde staat, desentralisering en die onttrekking van optimale voorsiening van skoling. 'n Analise van die data het aan die lig gebring dat gegewe die eenvormige kragte aan die werk, daar op 'n spesifieke wyse uitdrukking gegee word aan

neoliberalisme in 'n plattelandse omgewing, in die vier uiteenlopende plattelandse skole. Gegewe die aard van die impak van neoliberalisme op die veld en onderskeie vorme van kapitaal van elk van die skole, word eenvormigheid in die proses verwring in die spesifieke konteks van elk van die vier skole. Die hieropvolgende afdeling fokus op 'n gevolgtrekking van hoe skoolhoofde geaffekteer en geposisioneer word deur die verwerkliking van neoliberalisme in plattelandse skole.

### **Hoe word skoolhoofde geaffekteer en geposisioneer deur die diskursiewe wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in plattelandse skole?**

Die gevolgtrekking waartoe ek kom, is dat plattelandse skoolhoofde hulle leierskappraktyke uitvoer in 'n spesifieke gestruktureerde omgewing, naamlik die plattelandse veld, wat die ligging en die konteks is van die skole op 'n plattelandse dorp. Die diskursiewe werking van neoliberalisme in die skool as veld het 'n regstreekse inwerking op die leierskappraktyke van skoolhoofde, deurdat dit gevolg het dat 'n bepaalde logika van praktyke voorgehou word, wat poog om die skoolhoofde se leierskaphabitus op 'n bepaalde wyse te kondisioneer. Ek wil aanvoer dat neoliberalisme poog om die skoolhoof se handeling en rede van doen, regstreeks in die vorm van beleidsveranderinge en indirek, voorgehou as die norm van praktyke, te beïnvloed. 'n Analise van die onderhoude het duidelik aan die lig gebring hoe skoolhoofde geaffekteer en geposisioneer word deur die diskursiewe wyse waarop neoliberalisme verwerklik word in plattelandse skole. Die skoolhoofde beskou die fokus van onderwys om kinders voor te berei vir die lewe, maar beleef dat dit al hoe meer op die agtergrond geskuif word soos wat administratiewe werk, fondsinsamelings en die fasilitering van goeie uitslae toenemend benadruk word en skole geposisioneer word om te funksioneer as sentrums wat goeie uitslae produseer. 'n Oormatige klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en koste-effektiwiteit manifesteer toenemend in die benadrukking van markgeskiktheid en doeltreffendheid wat in die vorm van prestasieteikens gesoek word. In lyn met die logika van neoliberalisme, gee die vryheid van keuse tussen skole aanleiding tot 'n kompeterende mark, wat toenemend al hoe meer tyd en energie in beslag neem en daartoe lei dat skole hulself moet bemark om leerders uit 'n sterk sosio-ekonomiese groep te trek. Die praktyk van beheer deur data het verder tot gevolg dat onderwys vereenvoudig word tot meetbare data en dat daar 'n geweldige toename is in die hoeveelheid inligting wat die onderwysstelsel produseer en vereis. Die logika van skoolgebaseerde bestuur gee uitgebreide finansiële en bestuursmagte aan die verkose Beheerliggame, wat aanspreeklik gehou word om na hul eie

individuele belange om te sien. Alhoewel die Beheerliggame van die skole op Cogmans as funksioneel beskou kan word, slaag die Beheerliggame van die skole in die arm gebiede nie daarin om hulle rol volledig te vertolk nie.

Dit het duidelik na vore gekom dat neoliberalisme tot gevolg het dat bepaalde tipe leierskappraktyke in die veld gevestig word, wat dan as gesaghebbend voorgehou word. Dit is nie in lyn met die internasionale siening van leierskap nie. Internasionaal word waar die leierskappraktyke van die skoolhoof gesien as 'n proses van beïnvloeding van die personeel en ander rolspelers wat daarop fokus om 'n eie visie, gebaseer op persoonlike professionele waardes, te bereik. Die verwerkliking van neoliberalisme veroorsaak dat die fokus van die skoolhoof se leierskappraktyke in die praktyk toenemend deur die owerhede bepaal word, eerder as deur die skoolhoof self. Dit het tot gevolg dat plattelandse skoolhoofde se leierskaphabitusse reageer op die diskursiewe neoliberale impak op die skole en dat hulle, ten spyte van druk om in lyn met die praktyke van die owerhede te handel, deur hulle agentuur betekenis gee aan hulle leierskapidentiteite. Die hieropvolgende afdeling fokus op 'n gevolgtrekking oor die betekenis wat die skoolhoofde gee aan hulle leierskapidentiteite en praktyke in 'n besondere ruimtelike konteks.

**Watter betekenis gee plattelandse skoolhoofde aan hulle leierskapidentiteite en praktyke in 'n besondere ruimtelike konteks, in antwoord op die toenemende verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die daaglikse uitvoering van die leierskappraktyke van die skoolhoofde?**

Die gevolgtrekking waartoe ek kom, is dat neoliberalisme 'n groot invloed het op skole waar doelwitte en ideale buite die ko-operatiewe sfeer val en tot gevolg het dat skoolhoofde toenemend 'n dubbele rol moet vertolk, naamlik die van bestuurder/bemarker en die van professionele opvoedkundige. Aangesien die leierskappraktyke verbonde aan hierdie twee verskillende rolle nie altyd versoenbaar met mekaar is nie, plaas dit skoolhoofde in 'n baie moeilike posisie. Daar word aan die een kant van hulle verwag word om as verteenwoordiger van die onderwysdepartement die beleid van die staat (waarin neoliberale idees toenemend fungeer) nougeset te implementeer, terwyl hulle aan die ander kant as professionele opvoedkundiges die logika daaragter en opvoedkundige verantwoordbaarheid daarvan kan bevraagteken. Skoolhoofde word dus toenemend in 'n posisie geplaas waar hulle deur bemoeienis, meemaking en agentuur op die verwerkliking van neoliberalisme moet reageer deur hulle eie strategie en praktyke. Dit kom duidelik na vore dat die skoolhoofde op die



platteland hulself sien as opvoeders van mense en dat hulle geroepe voel tot die beroep waarin hulle is. Alhoewel daar duidelike gemeenskaplikhede is tussen die vier skoolhoofde wat saam werksaam is in dieselfde plattelandse dorp, kom dit na vore dat elk op 'n unieke wyse reageer deur die keuses wat hulle maak. Die logika van die mark het duidelik nie inslag gevind in die leierskaphabitusse van die skoolhoofde in die minder gegoede area nie, terwyl dit by die skoolhoofde by die meer gegoede skole duidelik deel geword het van die logika waarmee hulle die wêreld interpreteer en verstaan. Dit het tot gevolg dat hulle op 'n spesifieke wyse reageer op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die plattelandse konteks. Die skoolhoofde het in der waarheid 'n habitus aangeneem wat in effek die beliggaming is van die professionele posisie wat hulle as skoolhoof van die bepaalde skool op 'n bepaalde plattelandse dorp bekleed. Hulle is skoolhoofde wat as gevolg van die manifestering van neoliberalisme in 'n nommerstelsel werksaam is, maar nie die leerders en gemeenskap as nommers sien en hanteer nie. Ek wil laasgenoemde toeskryf daaraan dat, alhoewel neoliberalisme tot gevolg het dat bepaalde tipe leierskappraktyke in die veld gevestig word, wat dan as gesaghebbend voorgelê word, die plattelandse skoolhoofde se leierskaphabitusse hierop op 'n spesifieke wyse reageer op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die platteland. Die volgende afdeling fokus op bemoeienis wat die skoolhoofde maak met die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hulle leierskappraktyke.

**Watter bemoeienis maak hierdie skoolhoofde met die neoliberale diskoerse, deurdat dit verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde?**

Die gevolgtrekking van hierdie studie ten opsigte van die bemoeienis wat die skoolhoofde met die neoliberale diskoerse maak, is dat die skoolhoofde se meemaking van hulle agentuur regstreeks geïnformeer word deur hoe neoliberalisme werk in die veld van skole. Die feit dat plattelandse skoolhoofde hulle leierskappraktyke in 'n spesifieke gestruktureerde omgewing uitvoer, naamlik die plattelandse veld en dat neoliberalisme die skole diskursief posisioneer om op bepaalde wyses te funksioneer het 'n regstreekse inwerking op die leierskappraktyke van skoolhoofde. Dit het tot gevolg dat 'n bepaalde logika van praktyke voorgelê word, wat poog om die skoolhoofde se leierskaphabitus op 'n bepaalde wyse te kondisioneer. Neoliberalisme het dus tot gevolg dat bepaalde tipe leierskappraktyke, naamlik managerialisme, bestuur deur die gebruik van data, effektiwiteit, performatiwiteit en 'n fokus op uitkomste en prestasie in die skool as veld, gevestig het en as die norm voorgelê word.

Die skoolhoofde op Cogmans is dit eens dat hulle leierskappraktyke toenemend beperk word deur beleid- en kontrolemaatreëls van die owerhede, wat min spasie vir leierskap laat en meer klem op bestuur en administrasie plaas. Deur die toepassing van neoliberale idees, skep die owerhede 'n illusie van groter bemagtiging aan skole, maar in werklikheid word beheer behou deur middel van standaardiserings- en beheermeganismes wat in die staat se onderwysbeleid ingebou is. Die beleid hou skoolhoofde verantwoordelik vir die versekering van kwaliteitonderwys en die jaarlikse verbetering van uitslae, ten spyte van die rasionalisering van die ondersteuning van die staat.

Ek wil aanvoer dat, alhoewel neoliberalisme duidelik tot gevolg het dat bepaalde tipe leierskappraktyke in die veld gevestig word wat as gesaghebbend voorgelê word, die plattelandse skoolhoofde se leierskaphabitusse reageer op die diskursiewe neoliberale impak op die skole en dat die onderskeie skoolhoofde, alhoewel almal werkzaam by skole op een plattelandse dorp, elk op 'n unieke, diverse wyse meemaak met die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke. Ek wil argumenteer dat Kobus, Wim Anton en Merwe verskillend reageer op die inwerking van neoliberalisme op hulle leierskappraktyke en dat hierdie reaksie hulle verskillend posisioneer en hul wyse van doen verskillend beïnvloed. Laasgenoemde kan toegeskryf word daaraan dat elk van die skoolhoofde deur hul eie habitus gelei word om hulle leierskappraktyke op 'n bepaalde wyse te laat verwerklik, ten spyte daarvan dat neoliberalisme poog om 'n eenvormige sisteem op hulle af te dwing.

Dit het uit die onderhoude met die deelnemers duidelik na vore gekom dat 'n groot deel van skoolhoofde op die platteland se leierskappraktyke gefokus het op daaglikse handelinge wat nie noodwendig deur wetgewing voorgeskryf word nie. Dit kan daaraan toegeskryf word dat dit juis hierdie handelinge, wat eerder 'n diens aan die gemeenskap is, wat kredietwaardigheid gee aan die skoolhoofde in 'n plattelandse gemeenskap, omdat lede van die gemeenskap toenemend die skole visualiseer as plekke van hulpverlening aan die gemeenskap, eerder as plekke van onderrig en leer. Die skoolhoofde se meemaking in hierdie verband het tot gevolg dat hulle hulself in die proses posisioneer om 'n sentrale rol te speel in die sosiale dinamika van die gemeenskap en daardeur invloed verkry in die verskillende geestelike, sport en kulturele groeperings in die gemeenskap. Dit voorsien aan hulle 'n netwerk van kontakte en stel hulle in staat stel om probleme soos wanvoeding, kindermishandeling en alkoholmisbruik aan te spreek.

Die gevolgtrekking waartoe ek kom, is dat neoliberalisme wel die skoolhoofde se handeling en rede van doen, direk in die vorm van beleidsveranderinge en indirek, voorgehou as die norm van praktyke, beïnvloed. Dit het duidelik na vore gekom dat neoliberalisme wel 'n groot invloed op skole het en tot gevolg het dat skoolhoofde toenemend 'n dubbele rol moet vertolk, naamlik die van bestuurder/bemarker en die van professionele opvoedkundige. Beskou teen die agtergrond dat die leierskappraktyke verbonde aan hierdie twee verskillende rolle nie altyd versoenbaar met mekaar is nie, plaas hierdie situasie die skoolhoofde op Cogmans in 'n baie moeilike posisie. Daar word aan die een kant van hulle verwag om as verteenwoordiger van die onderwysdepartement die beleid van die staat (waarin neoliberale idees toenemend fungeer) nougeset te implementeer, terwyl hulle aan die ander kant as professionele opvoedkundiges die logika daaragter en opvoedkundige verantwoordbaarheid daarvan kan bevraagteken. Ek het bevind dat dit tot gevolg het dat skoolhoofde toenemend in 'n posisie geplaas word waar hulle deur bemoeienis, meemaking en agentuur hierop moet reageer deur hulle strategie en praktyke en dat die skoolhoofde, alhoewel almal werksaam by skole op een plattelandse dorp, elk op 'n unieke, diverse wyse meemaak met die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in hul leierskappraktyke. Die vier skoolhoofde reageer verskillend op die inwerking van neoliberalisme op hulle leierskappraktyke en hierdie reaksie posisioneer hulle verskillend. Ek wil dit toeskryf daaraan dat elkeen van die skoolhoofde op 'n unieke wyse gelei word deur hul eie habitus om hulle leierskappraktyke op 'n bepaalde wyse te laat verwerklik, ten spyte daarvan dat neoliberalisme poog om 'n eenvormige sisteem op hulle af te dwing. Die reaksie van die skoolhoofde op die impak van neoliberalisme op hulle leierskappraktyke, kan dus regstreeks verbind word aan die leierskaphabitus van die betrokke skoolhoof. Die konteks van die skoolhoof (tipe skool en gemeenskap) het egter ook 'n invloed op hoe die skoolhoofde reageer. Die gevolgtrekking waartoe ek kom, is dat die skoolhoofde nie so oorrumpel word deur die verwerkliking van neoliberalisme dat hulle nie hul eie leierskapstyle kan implementeer nie. Alhoewel die invloed van neoliberalisme ontwrigtend is vir skoolhoofde, gee die skoolhoofde wel deur hulle leierskappraktyke leiding deur hulle agentuur. Die skoolhoofde slaag in 'n groot mate daarin om persoonlike professionele waardes te bereik en slaag deur hulle agentuur wel daarin om hulle eie visie te laat verwerklik.

## **Aanbevelings wat gemaak word aan die hand van die gevolgtrekkings van hierdie navorsing.**

In die lig van die gevolgtrekkings waartoe ek in hierdie navorsing gekom het, wil ek die volgende aanbevelings maak:

- Dit het duidelik na vore gekom dat die skoolhoofde op 'n plattelandse dorp die fokus van onderwys beskou as om kinders voor te berei vir die lewe, maar beleef dat dit al hoe meer op die agtergrond geskuif word soos wat die fasilitering van goeie uitslae toenemend benadruk en skole geposisioneer word om te funksioneer as sentrums wat goeie uitslae produseer. In die lig hiervan wil ek aanbeveel *dat 'n uitgebreide studie onderneem word om die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die benadrukking van goeie uitslae en die meegaande praktyke in skole wat daarmee verband hou te ondersoek*. Ek wil hierdie ondersoek sterk aanbeveel, veral gesien in die lig daarvan dat navorsing volgens Lingard & Christie (2003:317) bevind het dat individuele praktyke van opvoeders, eerder as die leierskapinvloed van die skoolhoof, die uitkomst van leerders bepaal.
- Die logika van skoolgebaseerde bestuur gee uitgebreide finansiële en bestuursmagte aan die verkose Beheerliggame. Alhoewel die Beheerliggame van die skole betrokke by hierdie studie as funksioneel beskou kan word, slaag die Beheerliggame van die skole in die arm gebiede nie daarin om hulle rol volledig te vertolk nie en vertolk die skoolhoof in 'n groot mate die rol van die Beheerliggaam. In die lig hiervan wil ek aanbeveel *dat daar 'n omvattende studie gedoen word oor die rol wat plattelandse skoolhoofde op Beheerliggame oor die algemeen speel, veral in skole in minder gegoede gebiede*. Kommer bestaan onder skoolhoofde op die platteland dat hulle hulself in die proses skuldig maak aan ongemagtigde optrede, omdat hulle 'n groter rol vertolk en noodgedwonge funksies verrig wat nie deur wetgewing gemagtig is nie.
- In die lig van my gevolgtrekking dat plattelandse skoolhoofde se leierskappraktyke toenemend beperk word deur beleid- en kontrolemaatreëls van die owerhede, wat min spasie vir leierskap laat en meer klem op bestuur en administrasie plaas, wil ek aanbeveel *dat daar uitgebreide navorsing oor skoolhoofde se posbeskrywing gedoen word, ten einde groter duidelikheid daaroor te verkry en dit op skrif te plaas*. Ek wil voorstel *dat daar 'n duidelike omskrywing gegee word van wat die pos van skoolhoof*

*behels*, aangesien dit wil voorkom asof daar deurlopend deur die owerhede eensydig bykomende verantwoordelikhede op die tafel van skoolhoofde beland, wat soos Lingard & Christie (2003:319) daarna verwys, spanning veroorsaak tussen die oënskynlike outonomie en toenemende eksterne aanspreeklikheid van skoolhoofskap.

- Gesien in die lig daarvan dat owerhede deur die toepassing van neoliberale idees die illusie van groter bemagtiging van skole skep, maar in werklikheid beheer behou deur middel van standaardiserings- en beheermeganismes wat in die Staat se onderwysbeleid ingebou is en dat beleid skoolhoofde verantwoordelik hou vir die versekering van kwaliteitsonderwys en die jaarlikse verbetering van uitslae, wil ek aanbeveel dat *daar 'n omvattende studie gedoen word om te bepaal watter mate van ondersteuning aan skole en skoolhoofde as genoegsaam beskou kan word, voordat skoolhoofde aanspreeklik gehou kan word en as onbekwaam geïdentifiseer kan word.* Ek wil bogenoemde aanbeveling verder motiveer deur die diversiteit en uiteenlopendheid van die skole op een plattelandse dorp betrokke by hierdie studie te benadruk.
- 'n Groot deel van skoolhoofde op die platteland se leierskappraktyke (veral by minder gegoeede skole) fokus op daaglikse handelinge wat nie noodwendig deur wetgewing voorgeskryf word nie en dit is juis hierdie handelinge, wat eerder 'n diens aan die gemeenskap is, wat kredietwaardigheid gee aan die skoolhoofde in 'n plattelandse gemeenskap. Die skoolhoofde se meemaking in hierdie verband het tot gevolg dat hulle hulself in die proses posisioneer om 'n sentrale rol te speel in die sosiale dinamika van die gemeenskap. Dit word deur plattelandse skoolhoofde beleef dat beleid tans geformuleer word sonder dat die insette van die betrokke skoolhoofde gevra word of sonder dat beleid verpersoonlik word om aan te pas by die plattelandse konteks. In die lig hiervan wil ek aanbeveel dat *die owerhede en beleidmakers bogenoemde situasie in ag neem met die formulering en implementering van beleid en in die proses voorsiening maak vir die unieke konteks van plattelandse skole deur die regstreekse insette van plattelandse skoolhoofde in beleid in ag te neem.*
- Ten slotte wil ek teen die agtergrond van die standpunt van Thomson (2010:75), dat daar 'n regstreekse verband tussen *geskiktheid*, maar ook *ingesteldheid* van 'n persoon in 'n betrokke pos moet wees, aanbeveel dat *daar met groot omsigtigheid te werk*

*gegaan moet word met die aanstelling van plattelandse skoolhoofde*, aangesien dit uit hierdie studie duidelik na vore kom dat plattelandse gemeenskappe unieke eise aan skoolhoofde stel en skoolhoofde se aanvoeling om 'n skool te lei in 'n betrokke gemeenskap, van die grootste belang is in die platteland.

## BRONNELYS

Addison, B., 2004. A feel for the game – a Bourdieuan analysis of principal leadership: a study of Queensland secondary school principals. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4): 327-341.

Addison, B., 2009. A feel for the game – a Bourdieuan analysis of principal leadership: a study of Queensland secondary school principals. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4): 327-341.

Andrande, A.D., 2009. Interpretive Research Aiming at Theory Building: Adopting and Adapting the Case Study Design. *The Qualitative Report*, 14(1): 42-60.

Babbie, E., & Mouton, J., 2006. *The Practice of Social Research*. Oxford New York: Oxford University Press.

Ball, S.J., 1993a. Education Policy, Power Relations and Teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2): 106-121.

Ball, S.J., 1993b. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*, 13(2): 10-17.

Ball, S.J., 1999. *Global trends in educational reform and the struggle for the soul of the teacher*. Paper presented at the British Education Research Annual Conference (University of Sussex, Brighton).

Ball, S.J., 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2): 215-228.

Ball, S.J., (Ed), 2004. *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London: Routledge Falmer.

Ball, S.J., 2005. *The Commodification of Education in England: towards a new form of social relations*. Keynote address to the Japan-UK Education Forum Kyoto 2005.

Barnett, C., 2005. The consolations of 'Neoliberalism'. *Geoforum*, 36(1): 7-12.

Barry, A., Osborne, T., & Rose, A., 2001. *Foucault and Practical Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Bedford: U.C.L. Press.



- Beare, H., Caldwell, B.J., & Millikan, R.H., 1989. *Creating an Excellent School: Some New Management Techniques*. New York: Routledge.
- Beckmann, J., & Nieuwenhuis, J., 2004. Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering of flirtasie met waardes? *South African Journal of Education*, 24(1): 55-63.
- Berkhout, S.J., 2005a. The Decentralisation Debate: Thinking about Power. *Review of Education* 2005, (51): 313-327.
- Berkhout, S.J., 2005b. Oor verbeelding en verwerkliking in opvoedingsbeleid. *South African Journal of Education*, 25(2): 127-131.
- Berkhout, S.J., 2007. Leadership in education transformation as reshaping the organizational discourse. *South African Journal of Education*, 27(3): 407-419.
- Biesta, J.J., & Mirón, L.F., 2002. The new discourses on educational leadership: An Introduction. *Studies in Philosophy and Education*, 21: 101-107.
- Black, W.R., 2008. The contradictions of high-stakes accountability 'success': a case study of focused leadership and performance agency. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1): 1-22.
- Botha, N., 2006. Leadership in school-based management: a case study in selected schools. *South African Journal of Education*, 26(3): 341-353.
- Botha, R.J., 2004. Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, 24(3): 239-243.
- Bourdieu, P. et al., 1999. *The Weight of the World: social suffering in contemporary*, Stanford CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., 1977 [1972]. *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, London: Routledge.
- Bourdieu, P., 1990. *In Other Words: Essays towards a Reflexive Sociology*. Stanford CA: Stanford University Press.

- Bourdieu, P., 1990b [1980]. *Logic of Practice*, Oxford: Polity.
- Bourdieu, P., 1998. *Acts of Resistance: against the new myths of our time*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., 1998. *On Television and Journalism*, London: Pluto Press.
- Bourdieu, P., 2004. The Forms of Capital. In Ball, S. J., (Ed), 2004. *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London: Routledge Falmer: 15-29.
- Brenner, N., & Theodore, N., 2008. *Spaces of Neoliberalism: Urban Restructuring in North America and Western Europe*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Brown, M., 1998. *The Effect of Decentralisation on the Shared Management Role of the Head of Department in Secondary Schools in England*, Annual report American Educational Research Association, April 1998. San Diego.
- Brown, P., & Lauder, H., 2004. Education, Globalization and Economic Development, In Ball, S.J., (Ed), 2004. *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London: Routledge Falmer: 47-71.
- Bukve, O., & Fjordane, S., 2008. *The governance field– a conceptual tool for regional studies*. Paper presented at the RSA International Conference, Prague. May: 27-29.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P., 1991. *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago press.
- Bush, T., 2008. From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2): 271-288.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D., 2010. *The Principles of Educational Leadership & Management*. London: SAGE.
- Carnoy, M., & Rhoten, D., 2002. What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach. *Comparative Educational Review*, 40(1): 1-9.
- Charmaz, K., 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles: SAGE Publications.

- Christie, P., 2006. Changing regimes: Governmentality and education policy in post-apartheid South Africa. *International Journal of Educational Development*, 26: 373–381.
- Christie, P., 2008. *Opening the Doors of Learning: Changing schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann.
- Clarke, A., 2009. School Management and Leadership. *Ednews*, 3(1): 1-16.
- Clarke, J., 2004. Dissolving the Public Realm? The Logics and Limits of Neo-liberalism. *Journal of Sociology and Policy*, 33(1): 27–48.
- Creswell, J.W., 2003. Research design: *Qualitative, qualitative, and mixed methods approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Danner, A., 1995. *Hermeneutics in educational discourse: foundations. Metateories of Philosophy of Education*. Johannesburg: Heinemann.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B., & Delpont, C.S.L., 2005. *Research at grass roots: For the Social Sciences and Human Services Professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Deacon, R.A., 2007. *Fabricating Foucault: Rationalising the management of individuals*. Milwaukee: Marquette University Press.
- Dean, M., 1999. *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S., 2005. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departement van Onderwys, 2009. Ministerial Committee on a national education evaluation and development unit. *Staatskoerant no 32133*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Department of Education, 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy. *Report of Working Group on Values in Education*. Pretoria: Department of Education.
- DiMaggio, P., 1979. 'Review Essay: On Pierre Bourdieu'. *American Journal of Sociology*, vol. 84(14): 60-74.
- DiMaggio, P., 1982. 'Cultural Capital and School Success'. *American Sociological Review*, 47: 189-201.

- Eacott, S., 2010a. Bourdieu's *strategies* and the challenge for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3): 265-281.
- Eacott, S., 2010b. Studying school leadership practice: A methodological discussion. *Issues in Educational Research*, 20(3): 220-233.
- Eacott, S., 2011a. Leadership strategies: re-conceptualising strategy for educational leadership. *School Leadership and Management*, 31(1): 35-46.
- Eacott, S., 2011b. New look leaders or a new look at leadership. *International Journal of Educational Management*, 25(2): 13-143.
- Earley, P., & Welding, D., 2004. *Understanding School Leadership*. London: SAGE Publication Company.
- English, F.W., 2006. The unintended consequences of a standardised knowledge base in advancing educational leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 42(3): 461-472.
- Fairclough, N., 1995. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N., 2005. Critical discourse analysis, organizational discourse, and organizational change. *Organization Studies*, 26: 915-939.
- Fataar, A., 2007a. Schooling, youth adaptation, and translocal citizenship across the post-apartheid city. *Journal of Education*, 43:9-32.
- Fataar, A., 2007b. Educational renovation in a South African 'township on the move': A social – spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, 27(6): 599-612.
- Fataar, A., 2009a. Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *African Education Review*, 6(1):1-18.
- Fataar, A., 2009b. Youth becoming across the rural-urban landscape: the case of Fuzile Ali at a Muslim community school in Cape Town. *Southern African Review of Education*, 15(2):105-117.
- Fataar, A., 2009c. The reflexive adaptations of school principals in a 'local' South-African space. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3): 315-334.

Fataar, A., 2010. *Education Policy Development in South Africa's Democratic Transition, 1994-1997*, VDM Verlag Dr. Mueller e.K.

Fay, B., 1975. *Social Theory and Political Practice*. London: George Allan & Unwin Ltd.

Fenwick, T.J., 2004. Discursive Work for Educational Administrators: Tensions in negotiating partnerships. *Discourse: Studies in the Cultural politics of education*, 25(2): 177-188.

Finnigan, K.S., 2009. Improving Low-Performing Schools through External Assistance: Lessons from Chicago and California. *Education policy analysis archives*, 17(7): 1-22.

Fitzsimons, P., 1999. Managerialism and Education. *Encyclopaedia of Philosophy of Education*. July. Retrieved from <http://www.educacao.pro.br/managerialism.htm>.

Foucault, M., 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M., 1994. Governmentality. In J Faubion (Ed.), *Power: Essential works of Foucault 1954-1984*. London: Penguin.

Foucault, M., 2004. *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France 1977-1978*. New York: Palgrave MacMillan.

Garrick, J., 1999. Doubting the philosophical assumptions of interpretative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), March/April 1999: 147-157.

Gay, L.R., & Airasian, P., 2003. *Educational research: competencies for analysis and applications*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Gericke, M., 2009. Onderwyskrisis: Niks gaan aan in SA skole, wys statistieke. *Die Burger*, 23 Maart.

Gibson, P. 1986. *Critical Theory and Education*. London: Routledge.

Gibson, W., & Brown, A., 2010. *Working with Qualitative Data*. London: SAGE Publications.

Gillett, J., 1996. The making of the preferred principal. *South Australian Educational Leader*, 7(2): 1-11.

- Gorton, R.A., 1983. *School Administration and Supervision: Leadership Challenges and Opportunities*. Dubuque. [wcb](#).
- Gower, P., 2009. South Africa: Idle minds and hands a social time bomb. *University World News: African Edition*, 06 August 2009: 1-3.
- Grace, G., 1995. School leadership: Beyond educational management. In J. Smyth (ed.), *Educational Leadership: Cultural, Critical, Political and Gendered Perspectives* (Adelaide: Flinders Institute for the Study of Teaching): 3-28.
- Grbich, C., 2007. *Qualitative Data Analysis An Introduction*. London: SAGE Publications.
- Grenfell, M., (Ed), 2010. *Pierre Bourdieu Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- Grobler, B., & Mestry, R., 2009. The paradox of performance measurement and collaborative school management. *South African Journal of Educational Leadership & Management*, 1(2): 109-132.
- Groenewald, T., 2004. A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1):42-55.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S., 1981, *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S., 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gulston, K., & Fataar, A., 2011. Neoliberal governmentality, schooling and the city: conceptual and empirical notes on and from the Global South. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2): 269-283.
- Gunter, H., & Ribbins, P., 2002. Leadership studies in education: Towards a map of the field. *Educational Management & Administration*, 30(4): 387.
- Gunter, H., 2004. Labels and Labelling in the Field of Educational Leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1): 21-41.
- Gunter, H., 2005. *Leading Teachers*. London: Continuum.

- Hahn, C., 2008. *Doing Qualitative Research Using Your Computer A Practical Guide*. London: SAGE Publication.
- Hallinger, P., 2003. Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3): 329-351.
- Hallinger, P., 2011. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2): 125-142.
- Hamann, T.H., 2009. Neoliberalism, Governmentality and Ethics. *Foucault Studies no 6*, February: 37-59.
- Hargreaves, A., 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Caswell.
- Harvey, D., 2006. Neo-liberalism as creative destruction. *Geogr. Ann.*, 88(2): 145-158.
- Hazi, H.M., 2009. Teacher Evaluation as a Policy Target for improved school learning: A fifty-state review of statute and regulatory action since NCLB. *Education policy and analysis archives*, 17(5), Retrieved: <http://epaa.asu.edu/epaa.v17n5>.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B., 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Herman, C., 2006. Prophets and Profits: managerialism and the restructuring of Jewish schools in South Africa. *Transformation*, 62: 145-151.
- Heystek J & Bush T 2003. School governance in South Africa. *Compare*, 33(2): 128-137.
- Heystek, J., 2004. School governing bodies – the principal's burden or the light of his/her life? *South African Journal of Education*, 24(4): 308-312.
- Heystek, J., 2007. Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*, 27(3): 491-505.
- Heystek, J., 2010. Governing body's responsibility and power for quality education. *Journal of Education*, 48: 100-117.
- Hoadley, U., Christie, P., & Ward, C., 2009. Managing to learn: instructional leadership in South African secondary schools. *School Leadership and Management*, 229(4): 373-389.



- Hoyle, E., & Wallace, M., 2005. *Educational leadership. Ambiguity, professionals and managerialism*. London: Sage Publications.
- Hunt, H. & Wickham, G., 1994. *Foucault and law*. London: Pluto Press.
- Hursh, D., 2001. Neoliberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability. *Cultural Logic*. 4(1):1-8.
- Inda, J.X., 2005. *Anthropologies of Modernity Foucault, Governmentality and Life Politics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Jansen, J., et al. 2009(a). *Final report of Ministerial Committee on a National Educational Evaluation and Development unit*. January 15.
- Jansen, J., 2011. The quality of doctoral education in South Africa: A question of significance. *Perspectives in Education, Volume 29*(3), September 2011: 139-146.
- Jarvis, P., 2000. Globalisation, the learning society and comparative education. *Comparative Education*, 36(3): 343-355.
- Jeffrey, B., 2002. Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education*, 17(5): 531-541.
- Jones, M., 2007. *An Introduction to Political Geography Space, Place and Politics*. New York: Routledge.
- Kerr, D., 1999. Beheading the king and enthrone the market: A critique of Foucauldian Governmentality. *Science and Society*, 63(2): 173-203.
- King, A., 2000. 'Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A 'Practical' Critique of the Habitus'. *Sociological Theory*, 18(3): 417-433.
- Larner, W., 2000. Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63: 5-25.
- Lather, P., 1986. Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17: 63-84.
- Lemke, T., 2000. 'Foucault, Governmentality, and Critique.' Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst, September. pp. 1-17. Retrieved:

[http://www.andosciasociology.net/resources/Foucault\\$2C+Governmentality\\$2C+and+Critique+IV-2.pdf](http://www.andosciasociology.net/resources/Foucault$2C+Governmentality$2C+and+Critique+IV-2.pdf)

Lemke, T., 2001. 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lectures at the Collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society*, 30(2): 190-207.

Lemke, T., 2007. An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. *Distinction: Scandinavian Journal of Social Theory*, 15: 1-24.

Lewis, S.G., & Naidoo, J., 2004. Who's Theory of Participation? School Governance Policy and Practice in South Africa. *Current Issues in Comparative Education*, 6(2): 100-112.

Lingard, B., & Christie, P., 2003. Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An Introduction and overview to this special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4): 317-333.

Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P., 2003. *Leading Learning: Making hope practical in schools*. Open University Press. Maidenhead. Philadelphia.

Lingard, B., Rawolle, S. & Taylor, S., 2005. Globalising policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*. 20(6): 759-777.

Mackenzie, N., & Knipe, S., 2006. Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2): 193-205.

Mapuva, J., 2010. The Impact of Globalization on South Africa's Economic Development. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 12(2): 390-413.

Maree, K., & Van der Westhuizen, C., 2009. *Head Start in Designing Research Proposals in the Social Sciences*. Kaapstad: Juta and Company.

Maton, K., 2010. Habitus. In Grenfell, M., (Ed), 2010. *Pierre Bourdieu Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.

McInerney, P., 2003. Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving education system. *International Journal Leadership in Education*, 6(1): 57-72.

McNamara, G., et al., 2002. Whole-School Evaluation and Development Planning: An Analysis of Recent Initiatives in Ireland. *Education Management and Administration*, 30(2): 201 - 211.

- Mitrović, L., 2005. Bourdieu's criticism of the Neoliberal Philosophy of Development, the myth of Mondialization and the new Europe. *Philosophy, Sociology and Psychology*, 4(1): 37-49.
- Moore, R., 2010. Capital. In Grenfell, M., (Ed), 2010. *Pierre Bourdieu Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- Moos, L., 2008. School leadership for 'Democratic Bildung': fundamentalist beliefs or critical reflection? *School Leadership and Management*, 28(3): 229-246.
- Motala, E., & Pampallis, J., 2001. *Education and equity: The Impact of State Policies on South African Education*. Sandton: Heinemann Publishers.
- Naidoo, J.P., 2005. *Educational decentralization and school governance in South Africa*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Ng, K.C., & White, P., 2005. Qualitative research design and approaches in radiography. *Radiography*, 11:215-225.
- Niemann, R., & Kotzé, T., 2006. The relationship between leadership practices and organisational culture: an education management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4): 609-624.
- Nxawe, L., & Waghid, Y., 2003. Critical and democratic teacher performance in schools: A South African case study. *International Journal of Special Education*, 18(2): 73-83.
- O'Brien, P., & Down, B., 2002. What are teachers saying about new managerialism? *Journal of educational enquiry*, 3(1): 111-133.
- Ong, A., 2006. *Neoliberalism as Exception: Mutation in Citizenship and Sovereignty*. Durham: Duke University Press.
- Oplatka, I., 2009. The field of Educational Administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960's onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1): 8-35.
- Ozga, J., 2009. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2): 149-162.

- Pauw, J.G., & Kok, J.C., 2002. Onderwysdoelstellings en die ontwikkeling van Menslike Potensiaal. *South African Journal of Education*, 22(1): 6-9.
- Punch, K.F., 2005. *Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publication Ltd.
- Punch, K.F., 2006. *Developing effective research proposals*. London: Sage Publication Ltd.
- Purcell, M., 2008. *Recapturing Democracy: Neoliberalization and the Struggle for Alternative Urban Futures*. New York: Routledge.
- Rawolle, S., Lingard, B., 2008. The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*. 23(6): 729-741.
- Razvi, F., & Lingard, B., 2009. *Globalizing educational policy*. London: Routledge.
- Read, J., 2009. A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. *Foucault Studies*, 6: 25-36.
- Reay, D., 2000. A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education? *The Sociological Review*, 39(1): 568-585.
- Republiek van Suid-Afrika (RSA), 2009. *Staatskoerant*, 32311(526), 17 April.
- Rose, N., 1999. *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rouillard, C., & Giroux, D., 2005. Public Administration and the Managerialist fervour for values and ethics: Of collective confusion in Control Societies. *Administrative Theory and Praxis*, 27(2): 330-357.
- Saldaña, J., 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Pubns Ltd.
- Sallaz, J. J., & Zavisca, J., 2007. Bourdieu in American Sociology, 1980–2004. *Annual Review of Sociology*. 33: 21–41.
- Sayed, J., & Jansen, J., 2001. *Implementing Education Policies: The South African Experience*. Lansdowne: UCT Press.
- Schatzki, T., 2000. A New Social Ontology. *Philosophy of Sciences*, 33(2): 174-202.

- Scheurich, J.J., 1997. *Research Method in the Postmodern*. London: The Falmer Press.
- Seddon, T., Billett, S., & Clemens, A., 2004 Politics of social partnerships: a framework for theorizing. *Journal of Education Policy*, 19(2) 123-142
- Silverman, D., 2010. *Doing Qualitative Research*. London: SAGE Publication Ltd.
- Smyth, J., 2001. *Critical Politics of Teachers' Work: An Australian Perspective*. New York: Peter Lang.
- South-Africa, 1996. *National Education Policy, Act 27 of 1996*. Pretoria: Government Printers.
- South-Africa, 1996. *South African Schools, Act 84 of 1996*. Pretoria: Government Printers.
- South-Africa, 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996*. Pretoria: Government Printers.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J. B., (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3-34.
- Sullivan, A., 2002. 'Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers?' *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2) 144-166.
- Sullivan, A., 2001. 'Cultural Capital and Educational Attainment'. *Sociology*, 35(4) 893-912.
- Swartz, D., 1997. *Cultural Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tamboukou, M., & Ball, S.J., 2003. *Dangerous encounters: genealogy and ethnography*. New York: Peter Lang Publishing.
- Thomas, S., 2004. Initial investigations into the interrelationships between Policy, Leadership and Governance Discourses in Educational Sites. In B. Bartlett, F. Bryer and D. Roebuck (Eds.), *2nd Annual International Conference On Cognition, Language And Special Education Research*: 165-176.
- Thomson, P., 2010. Field. In Grenfell, M., (Ed), 2010. *Pierre Bourdieu Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.

- Threadgold, T., 2000. Poststructuralism and discourse analysis. In A. Lee & C., Poynton (Eds.), *Culture and text* (pp. 40–58). St Leonard's, NSW: Allen & Unwin.
- Torres, C.A., 1989. The Capitalistic State and Public Policy Formation: Framework for a political sociology of education policy making. *British Journal of Sociology of Education*, 10(1): 81-102.
- Usher, R., 1996. A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In: Scott, D. & Usher, R., (Eds.). *Understanding educational research*. London: Routledge.
- Van der Westhuizen, C., 2010. Die land se kinders is op 'n pretvaart na nêrens. *Rapport Weekliks*, 7 Februarie: 1.
- Wacquant, L., 2009. Habitus as Topic and Tool: Reflections on becoming a prize-fighter. In Shaffir, W., Puddephatt, A. & Kleinknecht, S., (Eds.). *Ethnographies Revisited*. New York: Routledge.
- Wacquant, L., 1996. Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu. In Turner, S.P., (Ed.). *Social theory and sociology: the classics and beyond*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Waghid, Y., 2000. Qualitative research in education and critical use of rationality. *South African Journal of Education*, 20(1): 32-36.
- Waghid, Y., 2005. Action in an educational virtue: Toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*, 55 (3): 323-342.
- Warde, A., 2004. Practice and field: Revising Bourdieuan concepts. *CRIC Discussion Paper*, 65 April 2004: 1-32.
- Weber, E., 2005. New controls and accountability for South African teachers and schools: The Integrated Quality Management System. *Perspective in Education*, 23(2): 63-72.
- Weber, E., 2006. *Teaching in the new South Africa at Merrydale High School*. Lanham: University Press of America.
- Webster, E., & Masoetsa, S., 2002. At the chalk face: managerialism and the changing academic workplace 1995 - 2001. *Transformation*, 48: 59-82.

Westwood, R., & Linstead, S., 2001. *The language of organization*. London: SAGE Publications Ltd.

Wilkinson, J., 2010. Is it all a 'game'? Analysing academic leadership through a Bourdieuan practice lens. *Critical Studies in Education*, 51(1): 41-54.

Williams, C.G., 2011. Distributed leadership in South African schools: possibilities and constrains. *South African Journal of Education*, 31: 190-200.

Young, I.M., 1989. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99(2): 250 – 274.

Young, I.M., 2001. Activist challenges to deliberative democracy. *Political Theory* 2001. Sage: 41-55.

Zuma, J.G., 2009. Staatsrede van sy eksellensie J.G. Zuma, President van die Republiek van Suid-Afrika. *South African Government Information*, June 3: 1-14.



## Bylae A



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner  
UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

---

### INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

---

#### **Die manifestering van die neoliberale diskoerse in leierskap praktyke van skoolhoofde in die plattelandse skole.**

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur J.J. Spies, 'n PhD student, van die Departement Opvoedingsbeleidstudie aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate van die navorsing sal deel word van 'n proefskrif. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u die skoolhoof is van 'n plattelandse skool.

#### **1. DOEL VAN DIE STUDIE**

Om te bepaal op watter wyse die neoliberale diskoerse verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde op die platteland

#### **2. PROSEDURES**

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

Dat u, u ervaring as skoolhoof deel met die navorser tydens ongestruktureerde onderhoude. Die navorser beplan om oor die volgende nege maande met u drie onderhoude van ongeveer 'n uur elk te voer. Die onderhoude sal by die skool waar u werksaam is plaasvind op 'n tyd wat vir u gepas is.

#### **3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID**

Daar is geen redelik voorsienbare risiko's, ongemaklikheid en ongerief verbonde aan die navorsing nie.

#### **4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING**

U ervaring, wat u met die navorser deel kan daartoe bydra dat die onderwysowerhede en onderwysbeleidsmakers tot 'n beter verstaan kom oor die unieke posisie en uitdagings van plattelandse skoolhoofde. U gaan geen persoonlike voordeel uit deelname sal kry nie, maar u bydrae kan 'n rol speel om die posisie van plattelandse skole in die algemeen te bevorder.

#### **5. VERGOEDING VIR DEELNAME**

U gaan ongelukkig geen vergoeding betaal sal word vir u deelname nie.

#### **6. VERTROULIKHEID**

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deurdat u identiteit en die van u skool nie bekend gemaak sal word nie. Die ongestruktureerde onderhoude gaan wel op oudio-band opgeneem. U sal die reg

hê om die transkripsie van die bande te hersien/redigeer, voordat die inhoud daarvan vir navorsings doeleindes vasgelê word. Slegs die navorser sal toegang tot die bande hê en dit sal slegs vir die doel van hierdie navorsing gebruik word. Die bande sal skoongevee word sodra die proefskrif afgehandel is. Geen inligting wat in die onderhoude ingesamel word sal vir personeel evaluering of dissiplinêre prosesse gebruik word nie.

## **7. DEELNAME EN ONTTREKKING**

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

## **8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS**

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met:

- Die navorser: J.J.Spies by Van Riebeeckstraat 28 Montagu 6720, tel: 023 6142480 (H); 023 6141390 (W); sel 0846260737; Epos [japie.spies@gmail.com](mailto:japie.spies@gmail.com)
- Die toesighouer: Prof A Fataar (Epos [afataar@sun.za](mailto:afataar@sun.za); sel 0793007843) en Prof J Heystek (Epos [heystek@sun.za](mailto:heystek@sun.za); tel 021 8082877) Die Departement Opvoedingsbeleidstudie Universiteit van Stellenbosch Privaatsak X1 Matieland 7602, tel 021 8082398

## **9. REGTE VAN PROEFPERSONE**

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [[mfouche@sun.ac.za](mailto:mfouche@sun.ac.za); 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

**VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR REGSVERTREENWOORDIGER**

Die bostaande inligting is aan my, \_\_\_\_\_, gegee en verduidelik deur J.J. Spies in Afrikaans en ek is die taal magtig. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek wil hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

\_\_\_\_\_  
**Naam van proefpersoon/deelnemer**

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van proefpersoon/deelnemer**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

**VERKLARING DEUR ONDERSOEKER**

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan \_\_\_\_\_. Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in *Afrikaans* gevoer en *geen vertaler is gebruik nie*.

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van ondersoeker**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

Goedgekeur Subkomitee A 25 Oktober 2004

**Bylae B:**



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

## **VIR WIE DIT MAG BEHAAG**

**VERSOEK OM AAN STUDIE DEEL TE NEEM:** Die manifestering van die neoliberale diskoerse in leierskap praktyke van skoolhoofde in die plattelandse skole.

Ek is gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur J.J. Spies, 'n PhD student, van die Departement Opvoedingsbeleidstudie aan die Universiteit Stellenbosch. Ek is bewus daarvan dat die resultate van die navorsing deel sal word van 'n proefskrif. Ek is ook bewus daarvan dat ek as moontlike deelnemer aan die studie gekies is omdat ek die skoolhoof is van 'n plattelandse skool.

Ek verstaan dat die doel van die studie is om te bepaal op watter wyse die neoliberale diskoerse verwerklik word in die leierskappraktyke van skoolhoofde op die platteland.

Hiermee willig ek in om aan die studie deel te neem en verklaar ek myself bereid om my ervaring as skoolhoof te deel met die navorser tydens ongestruktureerde en semigestruktureerde onderhoude. Ek besef dat die navorser beplan om teen Junie 2011 met my drie onderhoude van ongeveer 'n uur elk te voer en dat die onderhoude by die skool waar ek werksaam is sal plaasvind op 'n tyd wat vir my gepas is.

---

**Naam van proefpersoon/deelnemer**

---

**Handtekening van proefpersoon/deelnemer**

---

**Datum**

## Bylae C:

Navrae  
Enquiries  
IMibuzo  
Telefoon  
Telephone  
IFoni  
Faks  
Fax  
IFeksi  
Verwysing  
Reference  
ISalathiso

**Dr RS Cornelissen**  
  
**(021) 467-2286**  
  
**(021) 425-7445**  
  
**20100521-0031**



---

**Wes-Kaap Onderwysdepartement**

---

**Western Cape Education Department**

---

**ISEbe leMfundo leNtshona Koloni**

---

Mnr Jacobus Spies  
Van Riebeeckstraat 28  
MONTAGU  
6720

Geagte Mnr J. Spies

**NAVORSINGSVOORSTEL: DIE VERWEKLIKING VAN DIE NEOLIBERALE DISKOERSE IN LEIERSKAPSPRAKTYKE VAN PLATTELANDSE SKOOLHOOFDE.**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **1 Julie 2010 tot 29 Julie 2011**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste  
Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

vir: **HOOF: ONDERWYS**  
**DATUM: 24 Mei 2010**

---

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /  
NCEDA UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000  
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

**INBELSENTRUM/CALL CENTRE**

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22  
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

Bylae D:



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

17 February 2011

Tel.: 021 - 808-9183  
Enquiries: Sidney Engelbrecht  
Email: [sidney@sun.ac.za](mailto:sidney@sun.ac.za)

Mr JJ Spies  
Department of Educational Policy Studies  
University of Stellenbosch  
**STELLENBOSCH**  
7600

Reference: 466/2010

Mr JJ Spies

#### APPLICATION FOR ETHICAL CLEARANCE

With regards to your application, I would like to inform you that the project, *Die verwerking van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde*, has been approved on condition that:

1. The researcher/s remain within the procedures and protocols indicated in the proposal;
2. The researcher/s stay within the boundaries of applicable national legislation, institutional guidelines, and applicable standards of scientific rigor that are followed within this field of study and that
3. Any substantive changes to this research project should be brought to the attention of the Ethics Committee with a view to obtain ethical clearance for it.
4. The researcher/s implements the suggestions made by the mentioned by the Research Ethics Committee (Human Research) in order to reduce any ethical risks which may arise during the research.

We wish you success with your research activities.

Best regards



*Sidney Engelbrecht*

**MR SF ENGELBRECHT**

Secretary: Research Ethics Committee: Human Research (Non-Health)



**Bylae E:**



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

## **ONDERHOUDSKEDULE: ONGESTRUKTUREEDE/SEMI GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE**

Die volgende vier skoolhoofde van skole in Cogmans is genader en het ingestem tot 'n reeks onderhoude met die oog op navorsing oor hoe die neoliberale diskoerse verwerklik word in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde:

<b>SKOOLHOOF</b>	<b>SKOOL</b>
1. Wim	Skool 1
2. Merwe	Skool 2
3. Anton	Skool 3
4. Kobus	Skool 4

'n Reeks van drie in diepte gesprekke word met elkeen van die skoolhoofde gevoer ten einde te probeer bepaal:

- watter inwerkende invloed het die ruimtelike konteks van die skoolhoofde op 'n plattelandse dorp op hul leierskap verwerkliking?
- hoe skoolhoofde op die platteland se leierskap- identiteite en -praktyke in besondere 'ruimtes' (plattelandse skole op 'n plattelandse dorp) geskep en gevorm word in antwoord op die ruimtelike konteks van die skoolhoofde en die toenemende verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die daaglikse uitvoering van die
- leierskappraktyke van die skoolhoofde?
- hoe plattelandse skoolhoofde bemoeienis maak met die neoliberale diskoerse, deurdat dit vertaal en verwerklik word in die leierskappraktyke van die betrokke skoolhoofde op die platteland, as dit ontleen word aan Bourdieu se konsepte van veld, habitus, strategie en kapitaal?



## **RIGLYNE VIR GESPREK MET SKOOLHOOFDE**

### **1. Riglyne vir eerste gesprek met skoolhoofde:**

DIE SKOOL (As 'n veld in Bourdieu se terme, deel skole volgens Lingard et al. (2003:85) dieselfde strukture, algemene logika van praktyke, patrone van mags-verhoudings en samestelling (opvoeders, leerders en skoolhoof). Skole kan van mekaar onderskei word op grond van die relatiewe ekonomiese, sosiale en kulturele kapitaal waaroor skole beskik.

1.1 Met bogenoemde in gedagte kom ons gesels oor hierdie skool. Vertel my van die volgende aspekte van die skool:

1.1.1 die personeel van die skool

1.1.2 die leerders van die skool

1.1.3 die geboue en terrein van die skool

(Die konteks van die skool is 'n bron van beperkinge, hulpbronne en geleenthede en het 'n groot invloed op die leierskap praktyke van die skoolhoof. Dit is algemeen bekend dat Suid-Afrikaanse skole drasties van mekaar verskil ten opsigte van hulpbronne, die tipe gemeenskappe wat dit bedien en leerderuitslae.)

1.2 Met bogenoemde in gedagte kom ons gesels oor die unieke konteks van hierdie skool:

1.2.1 die finansiële posisie van die skool?

1.2.2 die gemeenskap wat die skool bedien?

1.2.3 die geletterdheid en inkomstevlak van die ouers?

1.2.4 die gemiddelde huishouding, waaruit die kinders kom?

1.2.5 die maatskaplike uitdagings in die gemeenskap wat die skool bedien?

1.2.6 die geletterdheid en gesyferdheid uitslae van die leerders?

1.2.7 die deurvloei van leerders vanaf graad een tot sewe?

DIE SKOOLHOOF /HABITUS (Die skoolhoof voer sy leierskap praktyke uit wat volgens Lingard et al. (2003:88) van skool tot skool verskil, afhangende van die konteks van die skool en die mense betrokke. Skoolhoofde verskil volgens Lingard et al. (2003:87) in terme van hulle karakter, kapasiteit, habitus, strategie en ondervinding)

1.3 Met bogenoemde in gedagte kom ons gesels oor u self:

1.3.1 Wat het u laat besluit om 'n onderwyser/skoolhoof te word?

1.3.2 Oor watter opleiding beskik u?

1.3.3 Watter ondervinding het u as skoolhoof en skoolhoof van hierdie skool?

1.3.4 Die vaardighede wat u dink is belangrik vir die skoolhoof van hierdie skool om 'n sukses te maak, veral as 'n mens die unieke omstandighede van hierdie skool in ag neem?

1.3.5 Die uitdagings wat u beleef om die personeel en leerders te laat fokus op onderrig en leer?

1.3.6 Die omstandighede wat uniek is aan hierdie skool en wat u beskou as hinderlik vir onderrig en leer?

1.3.6 Waarop fokus u, wat is vir u belangrik om met die leerders van hierdie skool te bereik?

## **2. Riglyne vir tweede gesprek met skoolhoofde:**

2.1 Kom ons gesels oor u leierskapspraktyke as skoolhoof van hierdie skool:

2.1.1 Vertel my hoe u gemiddelde normale werksdag daaruit sien?

2.1.2 Die strategie wat u volg om die skool te verbeter en leerderprestasie te verhoog.

2.1.3 Die strategie wat u volg om u self te verbeter.

2.1.4 Hoe u die uitdagings verbonde aan die bestuur van data soos LMS en CEMIS hanteer?

2.1.5 Beleef u as skoolhoof dat daar genoeg tyd beskikbaar is vir u om op onderrig en leer te fokus?

2.1.6 Dit is algemeen bekend dat skoolhoofde toenemend nuwe planne moet maak om die middele wat die Staat voorsien aan te vul. Hoe beleef u dit?

2.1.7 Hoe bestuur u bogenoemde situasie?

2.2 Nou gaan ons fokus op u as opvoedkundige leier:

Daar word beweer dat daar besig is on 'n 'remoddeling' van skoolhoofde plaasvind en dat skoolhoofde al hoe meer moet fokus daarop om skole soos sakeondernemings te bestuur en al hoe minder die rol van opvoedkundige leier vertolk:

2.2.1 In watter mate beleef u dat bogenoemde op u rol as skoolhoof van toepassing is?

2.2.2 op u professionele identiteit as opvoedkundige leier?

2.2.3 Is daar druk op u om u skool soos 'n sakeonderneming te bestuur, met toenemende klem op bestuur eerder as op opvoedkundige doelwitte?

2.2.4 Beleef u druk dat die skool se uitsette in die vorm van meetbare doelwitte in die vorm van leerderprestasie gemeet word eerder as in opvoedkundige vaardighede?

2.2.5 In watter mate word daar klem geplaas op markgedrewe beginsels soos effektiwiteit en koste effektiwiteit?

2.2.6 In watter mat beleef u verwagtinge en druk om uself te verbeter te einde meer effektief te wees?

2.2.7 Hoe sou u daarop reageer as ek die stelling maak dat skoolhoof wees sedert 2002 as gevolg van beleidsveranderinge baie verander het?

2.2.8 Watter veranderinge het die grootste invloed op u as skoolhoof gehad?

2.2.9 Hoe het hierdie veranderinge u werk as skoolhoof by hierdie skool beïnvloed?

2.2.10 Watter planne moes u maak om by hierdie veranderinge aan te pas?

2.3 Nou gaan ons gesels oor hoe die delegering van gesag soos bepaal deur die SA Skolewet u as skoolhoof raak:

2.3.1 Het hierdie skool 'n funksionele SBL?

2.3.2 Wat is die kwalifikasies van die ouerlede van u SBL?

2.3.3 Kry die SBL dit reg om hulle rol soos bepaal deur die SA Skolewet te speel of is hulle grootliks van leiding deur u afhanklik?

2.3.4 Het hierdie skool Artikel 21 status?

2.3.5 Was daar druk vanaf die owerhede op die skool om Artikel 21 status te aanvaar?

2.3.6 Watter voordeel hou die status vir die skool in?

2.3.7 Watter bykomende verantwoordelikhede vir u gaan daarmee gepaard?

2.4 Ten slotte wil ek met u gesels oor die kompetisie tussen skole oor leerders:

2.4.1 Hoe raak die vryheid van keuse van ouers oor waar hulle kinders moet skool gaan hierdie skool?

2.4.2 Beleef u dat daar werwings aksies van skole is om leerders te werf wat goed is in sport of akademie?

2.4.3 Beleef u dat skole hulle toelatingsbeleid gebruik om te sif watter leerders toegang kry?

2.4.4 Watter druk is daar op u as skoolhoof om u skool te bemark en te vul met skrandere leerders?

2.4.5 Watter rol dink u speel die finansiële vermoë van ouers in die toelating van leerders?

### 3. Derde gesprek:

Die doel van die derde gesprek sal wees om die inligting wat uit die eerste twee gesprekke verkry is op te volg, onduidelikhede en onsekerhede op te klaar en u die geleentheid te bied om inligting by te voeg nadat hulle die transkripsies van die eerste twee gesprekke deurgelees het.

3.1 U het die geleentheid gekry om vooraf die transkripsie van ons eerste twee gesprekke deur te lees. Is daar iets wat u wil byvoeg of verander in die transkripsie, of beskou u dit as 'n goeie weergawe van ons gesprekke?

3.2 Ons het reeds gesels oor hoe die delegering van gesag soos bepaal deur SASA u as skoolhoof raak, ek wil egter nog 'n paar vrae rondom van die implikasies van artikel 16, 20, 21 en 58.

3.2.1 Behoudens artikel 16 (1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 (SASA) setel die beheer van elke openbare skool in sy beheerliggaam, maar tree die skoolhoof volgens artikel 16 (3) as die professionele leier op die vlak van die skool. As professionele leier is die skoolhoof kragtens SASA artikel 16A (2) onder andere verantwoordelik vir die implementering van die opvoedkundige programme en kurrikulum, die bestuur van die opvoeders en die steunpersoneel, die bestuur van die gebruik van leerondersteunings materiaal en toerusting, die uitvoering van werksaamhede wat die Departementshoof aan hom of haar delegeer, die veilige bewaar van skoolrekords en die implementering van beleid en wetgewing.

- Tot watter mate voel u beskik u oor die mag om hierdie take uit te voer?
- Tot watter mate beskik u oor die kundigheid om dit te doen?
- Waar kry u die tyd om al hierdie verantwoordelikhede te verrig?
- Tot watter beleef u dat die ander rolspeler by die skool, naamlik die SBL, ouers, personeel of die Onderwysdepartement u as skoolhoof sien as die persoon wat oor die mag beskik om hierdie verantwoordelikhede na te kom?
- Tot watter mate beleef u dat hierdie rolspelers vir hulle die reg toeëien om in te meng in u uitvoering van bogenoemde verantwoordelikhede?
- Tot watter mate beleef u dat u verantwoordelikhede ontvang het, maar dat die uitvoering van u verantwoordelikhede deur die onderwysdepartement bestuur en geouditeer word?
- In watter mate beleef u dat die beheer en finale sê oor bogenoemde aangeleenthede wat deur wetgewing aan u toegewys is verskuif het vanaf u as skoolhoof na die onderwysdepartement?

- Hoe beleef u die rol as verteenwoordiger van die onderwysdepartement (SASA Artikel 16A (1a)) op die SBL, wat na die belange van die departement moet omsien.

3.2.2 Die beheerliggaam van 'n skool beskik volgens artikel 20 van SASA oor die mag om onder andere beleid en skoolgelde te bepaal en om die geboue en terrein van die skool te administreer en aanbevelings by die provinsiale onderwyshef te maak oor die aanstelling van opvoeders. Daar word beweer dat die delegering van gesag deur SASA tot gevolg dat magte aan skole gegee word, sonder dat daar verseker is dat skole oor die kapasiteit beskik om hierdie magte effektief te gebruik:

- Tot watter mate verstaan die SBL sy rol in die skool?
- Tot watter mate slaag die beheerliggaam van hierdie skool daarin om hierdie rol te vertolk?
- Hoeveel van die verantwoordelikhede beland uiteindelik op u tafel as skoolhef?

3.2.3 Die Suid-Afrikaanse Skolewet is in 2007 gewysig deur die invoeging van artikels, waarvolgens die hef van onderwys in die provinsie, jaarliks enige openbare skool identifiseer wat onderpresteer (SASA 1996: Artikel 58B).

- Hoe voel u oor die gedagte dat hierdie skool as onderpresterend en u as skoolhef, persoonlik as onbekwaam geïdentifiseer te word op grond van leerders se uitslae?
- Dat 'n akademiese mentor aangestel word om u werksaamhede en verantwoordelikhede as prinsipaal oor te neem?
- Om jaarliks prestasie teikens te stel oor leerderprestasie, en daarby gehou en beoordeel te word deur die onderwysdepartement?
- Dat u in die toekoms moontlik 'n kontrak moet teken wat aan prestasie (ook leerderprestasie) gekoppel is en dalk tot gevolg kan hê dat u dienste beëindig word?
- Dink u dat bogenoemde situasie 'n invloed op u as leier se praktyke gaan hê deurdat dit u moontlik op leerderprestasie eerder as op opvoeding kan laat fokus?
- Tot watter mate beheer u opvoeders se klaskamerpraktyke en die prestasie van leerders?
- Hoe gaan u te werk om effektiwiteit by die skool te verhoog en leerderprestasie te verhoog?
- Tot watter mate kan u uself (eie persoonlikheid, ideale en ambisie) uitleef as leier met visie en missie en tot watter mate beleef u dat u die rol van 'n generiese bestuurder moet vertolk wat aan die hand van voorgeskrewe beleid en riglyne moet optree?

- Sien u uself as tot diens van die gemeenskap en sy belange of as 'n agent van die Staat, wat verantwoordelik daarvoor is om toe te sien dat die departement se belange bevorder word?
- Volgens Artikel 16(a) van SASA is u verplig om die beleid en wetgewing van die Staat te implementeer. Hoeveel seggenskap het u in nuwe beleid en veranderinge in die kurrikulum, wat u moet implementeer in hierdie skool?
- Beleef u die wyse wat onderwysbeleid gemaak word as outokraties?
- Hoe handhaaf u die balans tussen die belange van die staat en die beste belang van hierdie skool en gemeenskap?